Coordinateur du symposium

Nom : Hassan

Prénom : Rouba

Etablissement : Université Lille 3-Equipe Théodile

Résumé de 800 mots décrivant la problématique générale du symposium

Colloque international

Efficacité et Equité en éducation

19-21 novembre 2008 – Université de Rennes 2

Symposium : Quels effets d'une pédagogie alternative en REP ?

Contribution de Rouba Hassan

Introduction

L'objet de ce symposium est de présenter et de soumettre à la discussion quelques uns des résultats et certaines caractéristiques méthodologiques d'une recherche pionnière menée sur plus de cinq ans (juin 2001 à septembre 2006). Celle-ci porte sur les effets des dispositifs d'une école qui fonctionne entièrement sur les principes de la pédagogie Freinet, de la maternelle au CM2. Cette école est située dans un réseau d'éducation prioritaire et accueille des enfants de milieux populaires, souvent en grande précarité. L'équipe pédagogique est constituée d'enseignants de l'ICEM (institut coopératif de l'école moderne) qui se sont cooptés autour d'un projet de lutte contre l'échec scolaire en milieu populaire.

Dès la mise en place de cette expérience pédagogique atypique dans le paysage éducatif français, une équipe pluridisciplinaire (psychologie, sociologie, didactique) de chercheurs majoritairement issus de l'équipe Théodile de Lille 3 a investi le terrain de cette école à la demande de l'IEN de la circonscription.

Cet IEN, dont l'action a été déterminante pour l'aboutissement de cette expérience, a souhaité, dès le départ, la soumettre à une recherche scientifique évaluative afin d'en mieux appréhender les intérêts et les limites, mais aussi, d'explorer les possibilités de transfert de certaines pratiques. Cette recherche s'appuie aussi bien sur la comparaison avec d'autres modes pédagogiques plus « classiques » que sur l'analyse fine des dispositifs et des pratiques.

Outre sa dimension longitudinale, l'intérêt de cette recherche réside bien dans sa dimension évaluative, précisément parce qu'elle porte sur une "pédagogie alternative" en milieu populaire. En effet, il existe peu d'études empiriquement étayées apportant les preuves de l'efficacité (et/ou des limites) des pédagogies "innovantes " ou alternatives.

Quatre questions principales ont orienté les investigations des chercheurs :

1. La description des modalités pédagogiques mises en place par l'équipe enseignante ;

2. Les effets de ces modalités sur les élèves tant au niveau des apprentissages disciplinaires que de la socialisation et de la construction du sujet apprenant ;
3. La relation entre pratiques pédagogiques et effets : quelles pratiques pour quels effets ?
4. La transférabilité, aspect qui ne sera pas directement abordé ici

Ce symposium abordera à la fois les aspects disciplinaires et non disciplinaires des apprentissages. Nous présenterons d'abord la spécificité de certains dispositifs de travail en sciences d'un point de vue didactique et leurs effets sur les apprentissages des élèves. Nous interrogerons également les modalités du dialogue didactique en maternelle, qui préfigurent ce que l'on observe à l'élémentaire. Nous décrirons ce que ces différents dispositifs génèrent comme comportements nouveaux- qui ne sont pas observés dans des classes « ordinaires »- , et qui font la spécificité de « l'élève Freinet». Seront ensuite présentés des aspects relevant de la socialisation des élèves au sein de l'école et de la classe : construction des normes, violence, intégration des « élèves en souffrance ». Là encore des effets spécifiques apparaissent qui semblent indiquer une meilleure intégration des élèves en difficulté au sein de la classe et de l'école, une diminution de la violence et du sentiment de violence, une participation citoyenne et la construction d'une citoyenneté scolaire favorable aux apprentissages.

Nous souhaitons alors axer la discussion sur ce qui peut, selon les didactiques disciplinaires mais aussi les autres champs scientifiques convoqués, être qualifié d'avancées ou de progrès en termes d'apprentissage, de performances, de pratiques, et par voie de conséquence jugé en terme d'équité ou d'efficacité. Par exemple, l'effet de la pédagogie sur les inégalités face à l'école.

1. Principes méthodologiques

Il nous semble tout d'abord important de souligner les principes méthodologiques de cette recherche qui a mobilisé sur le terrain plus de dix chercheurs pendant cinq ans :

1. Une observation non collaborative sans connivence avec les enseignants ;
2. La dimension longitudinale : l'évolution des performances et le devenir scolaire des élèves ;
3. La comparaison diachronique et synchronique : comparaison de l'école avec d'autres écoles comparables sur le plan sociologique ;
4. Les dimensions disciplinaires et non disciplinaires des apprentissages ;
5. La diversité des techniques de recueil : observations, entretiens, questionnaires, productions sollicitées.

Ces principe ont été portés par une équipe qui a réuni des chercheurs de disciplines différentes (psychologie, sociologie, diverses didactiques disciplinaires : mathématiques, sciences, français) et dont les méthodes de recueil de données ont été également très diverses composant ainsi une somme imposante en quantité et en qualité concernant tous les niveaux scolaires. Des centaines d'entretiens aussi bien avec des enseignants, qu'avec des élèves, plus d'un millier de questionnaires (adressés aux parents et aux élèves), des centaines de productions d'élèves, des centaines d'heures d'observation en classes, plusieurs séances filmées en maternelles. Ce qui m'amène à souligner après Jacquet-Francillon (2005) le mérite de cette recherche qui interroge le fond et la forme des processus d'enseignement d'une pédagogie relevant de « l'éducation nouvelle » et contribuant ainsi à mieux connaître ses pratiques. Pratiques peu objectivées, pas clairement identifiés, comme l'affirme encore Jacquet-Francillon.

2. Les pratiques et leurs effets

Les travaux du symposium montreront les spécificités de cette école par rapport à d'autres et les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissage des élèves dans le domaine des sciences, de la prise de parole en maternelle, de la socialisation. Ils montreront également comment la prise en charge des « enfants en souffrance » diffère radicalement dans l'école Freinet observée par rapport à d'autres écoles contribuant à une meilleure « intégration » de l'enfant en souffrance paradoxalement sans chercher directement à intervenir sur/dans cette souffrance. Ce qui pourrait tordre le cou (du même coup) à certaines représentations sur la pédagogie Freinet concernant par exemple le lien scolaire/extrascolaire, sujettes à de mauvaises interprétations.

2.1 Apprentissages en sciences

Le résultat le plus fondamental est que les modalités de travail différentes à l'école Freinet et dans les autres écoles font que la définition même des disciplines scientifiques diffère. On peut dire que dans les classes « traditionnelles » ce sont des contenus qui sont mis en avant, dans le cas des classes Freinet les contenus sont construit d'abord dans une démarche de « recherche », de questionnement. C'est l'élève qui crée l'ignorance plutôt que le maître. Ensuite, des savoir-faire différents sont observés par exemple, dans leurs productions écrites les élèves ne mobilisent pas les même éléments : couleurs, annotations, formules pertinentes sont davantage mis en avant dans l'école Freinet observée que dans les autres écoles.

Une troisième différence, spectaculaire à nos yeux concerne le statut du document qui est radicalement différent dans les deux systèmes. Internet, encyclopédie, documents divers sont consultés et jamais transformés dans les classes Freinet, alors que dans les classes « ordinaires » des documents ad hoc sont fabriqués par les enseignants dont on ignore la source. Du point de vue de la pensée scientifique Cora Cohen Azria semble dire qu'il y a là un rapport au savoir, mis à la portée de tous (même si tous n'en bénéficient pas de la même manière), et plus approprié à la pensée scientifique. En effet, cela lui paraît plus pertinent de construire un questionnement autour d'un objet que de présenter l'objet déjà constitué. Ainsi change le statut du savoir. qui n'est plus objet de vénération (Bruner 1996) mais de questionnement. Faut-il y avoir une forme de démocratisation du savoir qui se discute ? Si dans les pédagogies traditionnelles ce qui compte c'est le vocabulaire spécifique à la discipline, sans en être absent, ce qui est premier dans les approches Freinet c'est la démarche scientifique qui consiste à questionner un objet d'une manière pertinente et de construire une démarche de recherche de réponses. Qu'est ce qui est plus important ? Connaître le vocabulaire de la science ou savoir jeter un regard de « scientifique » sur le monde ? Les deux sans doutes mais les pratiques pédagogiques semblent donner la priorité à l'un des deux aspects en estimant que l'autre en découlera. La didactique des sciences a t-elle les moyens d'invalider l'une des deux hypothèses ? On peut penser que la première option ne fonctionnera qu'avec un certain types d'élèves et que l'autre aura l'avantage d'ouvrir la sciences au plus grand nombre. De nouveau est ce cette démarche est plus souhaitable pour ne pas dire efficace ?

Enfin, le plaisir n'est pas convoqué de la même manière par les enseignants Freinet et les autres. Pour les premiers il est dans la tâche, il ne sert plus seulement à entrer dans la tâche. Encore une notion sujette à toutes les dérive dans les discours sur l'éducation nouvelle. Le plaisir est travail, notion centrale dans l'école Freinet observée.

2.2 La prise de parole

Le dialogue scolaire est classiquement le lieu où est mis en évidence (ou déploré) le déséquilibre entre la parole du maître et celle des élèves. A partir de là Delcambre (2005a, et b) interroge la notion d'équité à travers le partage de la parole dans le dialogue didactique en étudiant deux situations : les rituels et les entretiens su matin. Les variations subtiles, selon les pédagogies, dans la forme du dialogue offrent des possibilités différentes aux élèves. Il faut soulever aussi le problème de la dichotomisation des pratiques. On ne peut opposer dans le

dialogue scolaire des formes absentes vs formes présentes car il y a des variations à l'intérieur même des classes Freinet.

Si la recherche sur la prise de parole en maternelle n'est pas concluante sur les apprentissage elle contribue fortement à évacuer certaines représentations approximatives sur les pratiques liées à la pédagogie Freinet autour de la « liberté de l'enfant », par exemple

La comparaison de pratiques pédagogiques différentes permet de montrer qu'une certaine forme d'équité peut se réaliser dans la gestion du dialogue pédagogique. Le dispositif des classes Freinet garantit à davantage d'élèves l'accès à des formes de parole publique (prise de parole monogérée devant un groupe) dès la petite section de la Maternelle grâce à la ritualisation et la diversification des rôles de locuteur (locuteurs principal, questionneur). Ces rôles sont censés développer l'autonomie de l'élève, caractéristique importante de l'élève Freinet. Ce qui va, contrairement à ce qu'on pourrait penser, avec un contrôle des prises de parole et leur répartition entre les élèves plus grand chez les maîtresse Freinet. Delcambre interprète cette attitude comme une volonté de distribuer la parole plus équitablement pour éviter que ce soit toujours les mêmes enfants qui parlent, comme c'est souvent le cas en classe. La libre expression des élèves n'est donc pas au programme ! Cela peut sembler déroutant, comme le rappelle Delcambre, la parole sera refusée à un élève qui ne se serait pas préalablement inscrit. Le partage équitable oblige l'enseignant à davantage contrôler la gestion des échange dans une action « réfléchie ».

Mais équité est-ce synonyme d'efficacité ? Delcambre met, en effet, en évidence des séquences dialogiques plus productives dans les classes Freinet où un plus grand nombre d'élèves différents interviennent dans ces séquences et où les échanges ne se réduisent pas à des séries parallèles mais se complètent.

A signaler enfin, comme pour les sciences, que les situations ici ne sont pas les mêmes : on ne travaille pas sur les mêmes objets. Description d'images, travail autour de la date sont des formes absentes dans les classes Freinet.

On voit bien que ce ne sont pas seulement les pratiques de classes qui changent, les micro méthodes, mais le système qui sous-tend les pratiques elles- mêmes (Reuter 2007) : le rapport au savoir, la place de l'élève, la conception des disciplines. Ceci en lien avec le fonctionnement de la société scolaire. Et cela est valable quelque soit la discipline.

2.3 La socialisation

C'est dans ce domaine qu'on découvre la fonction et le fonctionnement d'instances de socialisation spécifiques à cette pédagogie que sont les conseils (conseil de classe, conseil des

maîtres, conseil d'école conseil des enfants) et les conférences. « La socialisation scolaire est ici définie comme un processus adaptatif par lequel les individus s'approprient de façon active les règles, les normes ainsi que les valeurs et les rôles qui régissent le fonctionnement de la communauté éducative ». (Carra et Pagoni, ici même).

Les effets sont spectaculaires dès la première année, de cette pédagogie participative qui implique l'élève dans la gestion de la classe et de l'école, sur le « climat » de l'école mesuré à travers divers indicateurs dont le sentiment de violence/justice. Ces effets qui se lisent sur le versant sociologique de l'intégration dans le groupe et l'adhésion aux normes scolaires co-construites, se lisent également sur le versant psychologique à travers le processus de construction du rapport de l'élève à l'autorité incarné par les règles scolaires élaborées par les élèves et les enseignants dans les diverses instances de construction des règles scolaires (Pagoni 2005). Ce problème du rapport à l'autorité n'est pas sans poser le problème de l'efficacité puisque certains dysfonctionnements de l'école sont rapportés dans le débat actuel à la perte d'autorité de l'enseignant et à la modification des rapports entre les adultes et les enfants.

Parmi ces effets, l'arrêt de la fuite des élèves et l'augmentation du nombre des inscrits, des élèves studieux et motivés.

Ils sont beaucoup plus nombreux que les autres élèves de la région à trouver leurs école « bien » ou « géniale » contre et bien moins nombreux à la juger négativement. 7,5 % contre 20,5 % en REP. Mais le plus intéressant à observer est le déplacement qui s'opère dans le rapport à la violence qui du fait de sa diminution rend plus sensibles les élèves. La nature des faits rapportés comme violentes n'est pas la même dans cette école que dans les écoles de la région. La bagarre ici, les coups et les insultes ailleurs. Le fonctionnement de la communauté éducative en tant qu'elle est constituée de membres soumis au même principe de droit y est pour quelque chose. Ce principe d'équité fait que le règlement de l'école (de la classe, ou de la cour) discuté dans les conseil de classe, d'école et des maîtres est ici garantie de justice. Il contribue à « réduire l'arbitraire des obligations fixées par les règles, pose les limites entre celles qui sont négociables et celles qui ne le sont pas et montre leur utilité pour la vie scolaire ». Il fonctionne davantage dans l'école témoin comme un outil de répression au service des adultes.

Dans ces conseils, et c'est une spécificité de l'école de Mons en Baroeul, les élèves se forment au droit comme l'ont montré les travaux de Pagoni (2005). Dans ces dispositifs la parole du maître est très importante contrairement à ce que l'on pourrait croire. Le maître ne

s’efface pas et il est la dernière instance qui a le pouvoir de trancher de la pertinence d’une loi ou d’une règle.

De nouveau, ces conseils laissent voir les principes qui traversent toutes les pratiques ici rapportées : le travail valorisé et valorisant, responsabilité et autonomie en découlent au sein d’un collectif qui fonctionne par la coopération.

2.4 La difficulté scolaire

L’égalité des chances commence peut-être par le regard que l’on porte sur des enfants porteurs de « différences » . C’est à cette réflexion que nous invite Anne-Marie Jovenet qui interroge la manière dont est pris en charge l’enfant dit en difficulté dans cette école ? Comment s’articule difficulté scolaire et souffrance de l’enfant ? Question centrale pour le thème de ce colloque puisque les « élèves en difficulté » constitue aujourd’hui une catégorie à part avec des dispositifs de prise en charge spécifiques, des maîtres spécialisés et même des institutions « à part ». L’enfant qui entre dans cette école y entre d’emblée en tant qu’élève et c’est d’abord en tant que tel qu’il est traité. Y. Reuter (2007 p. 20) en résumant le fonctionnement de l’école écrit « tout enfant est posé comme étant désireux et capable d’apprendre, pourvu que le milieu – pédagogique, en l’occurrence – lui permette et lui facilite ses apprentissages. »

N’y a t-il pas là, déjà, comme le rappelle Anne-Marie Jovenet ici, un principe fondateur de l’équité ?

La relation à l’enseignant et l’interaction du statut d’élève et d’enfant est ici particulière. Il semble que dans les classes ordinaires l’enfant en souffrance devient élève en difficulté, qui a besoin d’aide et c’est ce qui structure sa relation à l’enseignant (qui veut l’aider). La prise en charge ordinaire fonctionne selon Jovenet comme une discrimination (d’où intégration par la suite) : « l’élève est mis à part pour pouvoir être aidé. Soit il est pris en particulier par un intervenant spécialisé, soit il est mis dans un groupe de « son » niveau », soit on cherche à le dépister pour prévoir, soit encore l’enseignant tente de l’entourer d’une relation pédagogique protectrice dans le but d’aider cet enfant … à devenir élève, et à s’insérer parmi les autres ». A l’école Freinet ces pratiques sont absentes, le fonctionnement collectif « permet de ne pas laisser l’individu se faire envahir par ses souffrances personnelles ». On ne cherche pas à transformer à tout prix l’enfant en souffrance en élève en difficulté ayant besoin d’une aide pour s’en sortir. « On peut donc conclure que dans cette école tout semble se dérouler dans le travail de la classe, et par le travail en classe. L’élève y entre tel qu’il est. Il travaille et est élève par le travail qu’il réalise avec les autres ». Il est d’emblée projeté dans des formes de

travail qui mettent en avant le collectif : conférences, textes libres, conseils, il n'y a pas de discrimination. Cette attitude qui peut sembler de l'extérieur comme indifférente semble être plus efficace pour ces élèves qui sont mieux intégrés au collectif. Ce principe de travail rejaillit sur la vie personnelle de l'élève : « il a des moyens à sa disposition de savoir pourquoi telle chose peut se faire ou ne pas se faire. Il construit le règlement avec les autres. Cette attitude à propos d'objets de savoir ou de règles de classe, il peut la transposer à d'autres domaines de sa vie et construire progressivement l'idée qu'il est légitime de chercher à comprendre les raisons d'être des événements, même douloureux, et même quand on est enfant ».

Ici l'enfant en souffrance ne se transforme pas en élève en difficulté il reste enfant en souffrance sans être élève mis en difficulté, pourrait-on dire.

Cet « extraordinaire » dispositif de prise en charge des enfants en souffrance (et justement pas élèves en difficulté) met en évidence avec encore plus de brutalité ce principe d'équité qui fonde les pratiques de cette école.

3. Efficacité et équité. Posture de recherche et posture d'évaluation

Rappelons qu'à la rentrée 2001, l'école élémentaire dont il a été question ici accueille 89 élèves. Ils sont issus très majoritairement de familles nombreuses, massivement exclues du marché du travail, avec une sur-représentation de familles étrangères (11,2 % d'élèves étrangers, en particulier de nationalité marocaine, portugaise ou turque), cf. Carra et Pagoni, ici même. Elle connaît des phénomènes de violences physiques et verbales, affiche de mauvais résultats. Les évaluations nationales CE2 de 2001 classent l'école loin derrière les autre. Il y a par ailleurs 27 % d'élèves doublants et 15 % des enfants suivis par le RASED (Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté).

A partir de là, on peut que constater l'efficacité de l'équipe enseignante. Efficacité en termes d'accès au savoir/pouvoir, parce que le pouvoir n'exclut pas les élèves de son exercice au sein de la communauté scolaire, dans les limites des droits et des règles institués dans les différentes formes de conseils, alors qu'ils en sont exclus dans la cité. Mais la question de savoir si la pédagogie Freinet telle qu'elle est mise en œuvre dans cette école donne de meilleurs résultats que la pédagogie « traditionnelle » (pour le dire vite et mal) reste posée. Au nom de quels principes de jugement éducatif propre à notre époque, une pratique nous paraît juste ou souhaitable ou meilleure ? Cette question rejoint celle de la cohérence des pédagogies avec les univers mentaux de l'époque (Jacquet-Francillon 2005) et celle de la construction des normes et de ce que nous voulons pour les générations futures. C'est aussi pour cette raison

que la question de l'efficacité et de l'équité ne peut être abordée sans rapport avec les choix sociaux et politiques. Cette recherche in fin interroge la forme scolaire elle-même car les pratiques ne peuvent être abordées en dehors du système idéologiques qui les abrite, c'est ce que montre clairement cette recherche à travers l'explicitation des valeurs de la pédagogie Freinet pratiquée dans cette école.

Qu'est ce qui est jugé à une époque comme plus conforme à nos attentes par rapport à l'école ? Cette question croise celle de l'articulation entre visée évaluative et visée de recherche. La première peut être réductionniste par rapport aux apprentissages car elle ne peut voir que ce qu'elle cherche à évaluer. Le nouveau ou le différent passe à la trappe. De plus la logique de l'évaluation peut constituer un hiatus avec la logique éducative, notamment si ce qui est évalué n'est pas ce qui est visé par ceux dont on évalue les pratiques.

On peut enfin se demander si ce qui a été, et reste déterminant dans cette expérience scolaire c'est la pédagogie en elle-même ou l'éthique professionnelle et la détermination d'un collectif, et le mot prend ici tout son sens, soudé autour d'un projet de société basé sur des principes communs.

La dernière question qu'on peut poser est de savoir si ces choix politiques, philosophiques et pédagogiques vont au détriment des savoirs, comme on peut légitimement le craindre. Les résultats de cette recherche (Hassan 2006, Reuter 2007), et ici même celle de Cora Cohen-Azria montrent qu'il n'en est rien.

Bibliographie

Bruner J. (1996), L'éducation entrée dans la culture, Paris, Retz.

Carra C. (2005a), « Déviances et régulations à l'école élémentaire. Le cas d'une école Freinet en réseau d'éducation prioritaire », dans Y. Reuter, dir., Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire, Rapport de recherche ERTe 1021, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle, 23-45.

Cohen-Azria C. (2005), « Représentations, pratiques postures dans l 'enseignement des sciences », dans Reuter Y, Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005), Erte1021, Rapport de recherche Tome 1, p.375-384.

Cohen-Azria C. (2007), « Enseignement et apprentissages en sciences », dans Reuter Y., (dir.), Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, Paris, L'Harmattan, pp.217-244.

Delcambre, I. (2005 a). Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle. In J. F. Halté, M. Rispail (Eds), L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités (pp.119-136). Paris : L'Harmattan.

Delcambre, I. (2005 b). Dispositifs d'oral en Maternelle (et au CP). In Y. Reuter (Ed.), Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005), Rapport de l' ERTé 1021, Villeneuve d'Ascq : Université Charles de Gaulle-Lille3, p. 238-265.

Jacquet-Francillon F. (2005), « Principes et pratiques de l' »Education nouvelle » : des objets de recherche, Revue Française de Pédagogie, Paris, INRP, n° 153, p. 5-11.

Jovenet A.M. (2005), Enfants en souffrance à l'école : de la discrimination au traitement par la classe en pédagogie Freinet, », dans Y. Reuter, dir., Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005), Rapport de recherche ERTe 1021, Villeneuve d'Ascq,

Hassan R. (2006) « Protocoles des évaluations nationales, CE2 et 6e, et évolutions des résultats des élèves de l'école Hélène Boucher », dans REUTER Y., dir., Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire, ERTé 1021, tome 2, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle Lille 3, pp.57-73.

Pagoni M., (2005), « Quels apprentissages en éducation civique et morale ? Conseils de classe et rapport à la loi », dans Reuter Y., rapport de recherche Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire, ERTé 1021 2002-2005, pp.33-79.

Reuter Y., Carra C. (2005), « Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif". L'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" », Revue française de pédagogie, n°153, Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles, 39-53.

Reuter Y., (dir.) (2007), Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, Paris, l'Harmattan

Contribution n° 1 : Résumé de 300 mots décrivant la problématique spécifique de la contribution proposée au symposium

Nom : Cohen-Azria
Prénom : Cora
Etablissement : Université Lille 3 - Equipe Théodile

Enseignements et apprentissages scientifiques dans des contextes pédagogiques contrastés

La recherche que j'ai menée a été construite dans un cadre comparatif (entre l'école appelée ici « Freinet » et une école similaire du point de vue sociologique) . Mon regard de didacticienne des sciences m'a permis d'étudier différents éléments autour de l'efficacité de l'enseignement et des apprentissages scientifiques dans des contextes pédagogiques contrastés.

Tout d'abord, par des observations et des entretiens, j'ai pu interroger les pratiques déclarées et les pratiques réelles des enseignants concernant l'enseignement des sciences. J'ai ainsi étudié les définitions des disciplines scientifiques formulées par les enseignants, les spécificités qu'ils assignent à ces disciplines et à leurs enseignements, et les éléments en jeu dans la construction de situations scolaires en sciences. Cette étape permet de mieux appréhender le contexte des situations didactiques.

Ensuite, je me suis consacrée à l'apprentissage des sciences. Pour cela, j'ai fait passer des questionnaires durant plusieurs années consécutives sur différentes thématiques dans les classes de CE2, CM1 et CM2 de l'école « Freinet » et de l'autre école citée plus haut. J'ai réalisé ces questionnaires pour mesurer les effets et l'efficacité des formes pédagogiques particulières sur les apprentissages. Cette comparaison permet de mettre en évidence l'existence de ressemblances et de différences entre les productions des élèves soumis à des pédagogies contrastées. Cette entrée par les apprentissages dans une étude permettant de suivre le devenir des groupes d'élèves au fil du temps, permet de poser la question de l'équité face à des pratiques pédagogiques différentes.

Il était également important pour moi de recueillir du matériel issu du quotidien des classes. Pour cela, j'ai étudié les écrits des élèves liés aux sciences dans ces écoles. J'ai ainsi comparé les types d'actions scolaires réalisées dans le cadre de l'enseignement des sciences dans les classes de CM1. Je me suis interrogée ici sur les relations entre les démarches mises en œuvre dans la classe et les usages et fonction de l'écrit.

C'est en mettant en lien les résultats des différents axes étudiés que je peux travailler sur les questions d'efficacité des modes pédagogiques et sur l'équité par rapport à l'enseignement des sciences.

Pour répondre aux exigences concernant le nombre de pages, j'ai fait ici un choix dans les éléments présentés, mais j'ai également choisi de proposer un tableau comparatif à la fin de chacune des trois parties pour faire apparaître le travail comparatif dans son ensemble même si tous les éléments ne sont pas développés dans le texte.

1. PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

Pour pouvoir travailler sur une comparaison entre les pratiques des enseignants des deux établissements étudiés, j'ai recueilli deux types de données : d'une part, des données issues d'entretiens réalisés avec les maîtres, et d'autre part, d'observations de classes. Pour prendre la mesure des spécificités de ces pratiques et de ces positionnements dans les discours, j'ai mis en place une étude comparative entre l'école appelée ici « Freinet » et une école située dans le même secteur géographique composée d'une population d'élèves comparable du point de vue socio-culturel.

Les entretiens ont été réalisés durant les années scolaires 2002/2003 et 2004/2005 dans les deux écoles primaires avec les enseignants des classes de CE2, CM1 et CM2. Les observations de classes ont été organisées tout au long de ces deux années, dans le cadre d'enseignements scientifiques, mais également durant d'autres moments scolaires. Cette immersion m'a permis d'une part d'affiner les grilles d'interview et, d'autre part, de contextualiser les éléments recueillis dans les entretiens avec les enseignants.

J'ai pu ainsi étudier à l'aide de différents critères ce qui faisait ici les points communs et les différences dans les pédagogies mises en place. Dans le cadre de ce symposium, j'ai choisi de ne retenir que trois éléments qui permettent de nous interroger sur les questions d'efficacité et d'équité en éducation : le temps de l'enseignement scientifique, le statut de l'élève et l'évolution au fil du cursus. Les autres critères apparaîtront dans le tableau de synthèse de fin de partie.

1.1. Temps de l'enseignement scientifique

Deux temps différents sont cités dans les entretiens et observés dans les classes. Le premier est le temps classique de l'enseignement, il correspond à un découpage en séquences. Le second, plus exceptionnel, permet de concentrer un nombre d'heures important sur une semaine ou davantage (type « stage sciences »). Je n'aborderai ici que le temps « ordinaire » de l'enseignement des sciences.

Dans les deux écoles, le temps de l'enseignement fait l'objet d'une réflexion. Les enseignants établissent un temps précis pour les séquences : ils fixent le temps dans l'année, dans la semaine et le créneau horaire dans la journée. Pourtant malgré l'apparente similitude, des différences importantes peuvent être dégagées.

A l'école Freinet les enseignants et les élèves ont connaissance des découpages temporels. L'élément qui contraint et qui structure les activités est justement le temps de la séquence. Il est réglé à l'avance, et le responsable du temps (élève) le fait respecter sous le regard du reste de la classe et du maître. Durant ce temps, l'enseignement se déroule aux rythmes des différents élèves. La thématique abordée est prévue en amont, mais seuls seront traités les éléments convoqués par les élèves et le maître. Ainsi, dans ce temps précis et calibré, c'est le rythme de travail, de réflexion, et les démarches des élèves qui déterminent les contenus de la séquence.

A l'école dite ici « traditionnelle », le temps de l'enseignement est, certes fixé à l'avance, mais le rapport à ce temps est très différent. Les élèves ne sont pas tenus au courant aussi précisément du temps de l'enseignement, lequel est d'ailleurs plus souple que précédemment. Ce qui tient lieu de structure ici c'est le contenu planifié en amont. Le temps de séquence peut être modifié pour permettre à l'enseignement prévu d'être réalisé. Les contenus associés au temps de séquence imposent donc un rythme à l'élève et à la classe.

1.2. Le statut de l'élève

Il ressort des déclarations des enseignants de l'école Freinet sur leurs élèves une forte homogénéité. Ce n'est pas le cas dans l'autre école où les propos s'avèrent plus disparates. C'est uniquement dans ce second établissement que je recense dans les déclarations des enseignants des éléments négatifs associés aux élèves ou à leurs parents.

L'étude des déclarations des enseignants permet de distinguer deux postures quant à la construction de leurs pratiques d'enseignement :

-dans l'école traditionnelle les enseignants organisent leurs séances autour de ce que les élèves savent, de ce qu'ils ne savent pas et de ce qu'ils doivent savoir ;

-alors que dans l'école Freinet, les enseignants enracinent leurs enseignements sur ce que les élèves savent et ce qu'ils veulent savoir. Ce désir est intimement lié au travail en classe sur la formulation de questions, la mise en commun des différents « états de savoirs ».

La première position est relativement statique puisqu'elle met en lumière une situation dans un temps précis depuis un état des lieux vers un objectif fixé en amont de la classe et même de l'école. La seconde est plus dynamique : les schémas de connaissances des élèves sont ici pris en compte ainsi que leurs désirs de connaissance.

Ces situations contrastées amènent à convoquer ou à construire des outils pédagogiques adaptés. Ainsi, à l'école traditionnelle les enseignants ont tendance à construire des documents pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages (constructions de fiches à partir de manuels scolaires, …). Ces outils, supports de lecture et d'écriture, sont construits spécifiquement pour et par l'école. Tous les élèves de la classe les utilisent pour travailler, s'exercer et apprendre ce qui doit l'être. Dans l'école Freinet, les élèves vont utiliser des livres, des encyclopédies, des sites Internet. Le maître aide ici à trouver et à lire le document, mais ne le modifie pas. C'est par rapport à l'élève qu'il intervient mais pas sur les sources qui restent dans leur état d'origine. Dès lors, ce sont les élèves qui construisent, après cette phase de recherche, des documents. Ils leur servent à rendre compte et à partager leurs recherches, leurs découvertes, leurs savoirs, et leurs questionnements.

1.3. Evolution dans le cursus

Dans les deux écoles, des liens ont été pensés par les enseignants des trois classes. Les trois niveaux scolaires ne sont jamais isolés mais entrent bien dans le cadre d'une cohérence réfléchie par l'équipe.

Dans l'école traditionnelle, les enseignants se sont réunis pour opérer dans le programme scolaire une division pertinente. Ils ont mis en place une progression au sein des contenus. Ce découpage permet de travailler tout le programme en évitant les redondances et les lacunes. Cette approche est basée sur une linéarité entre les classes. C'est donc ici en terme de contenus que la progression est prioritairement pensée.

A l'école Freinet, ce n'est pas sur les contenus que les liens entre classes vont être construits, la logique est plutôt spiralaire. La démarche, toujours la même, se répète durant toute la scolarité. Mais selon l'âge des élèves elle sera axée sur différents processus, et accordera une autonomie de recherche croissante.

Ces deux logiques, linéaire et spiralaire, reflètent les postures didactiques différentes des enseignants étudiés dans les deux écoles. L'enseignement scientifique à l'école Freinet s'inscrit dans le temps de la démarche. Cette démarche répétée tout au long de la scolarité

permettra son appropriation par les élèves sur un long terme relatif. Ce sont, par contre, les éléments de contenus qui structurent le temps de l'enseignement dans l'école traditionnelle. Ces contenus sont censés être travaillés une fois durant les trois années. Le retour sur les mêmes objets d'enseignement est proscrit ou évité dans cette école, ce qui la distingue de l'école Freinet qui ne planifie pas les éléments de contenus au travail mais les façons de les travailler, de les questionner, de les construire en tant qu'objets d'étude.

Pourtant les maîtres des deux écoles déclarent avoir les mêmes objectifs concernant les enseignements scientifiques. Ils convoquent, dans leur discours, l'enseignement d'une ou de plusieurs démarches scientifiques ainsi que des contenus de savoirs disciplinaires. Ils appuient leurs propos sur l'activité de l'élève à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. En effet, l'enseignement scientifique doit, d'après les enseignants, amener les élèves à comprendre pour agir à l'école et sur le milieu.

Lorsque les enseignants abordent la notion de plaisir dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences, ils ne la sollicitent pas dans le même temps didactique. Dans l'école traditionnelle, elle peut être utilisée comme un déclencheur, un élément facilitant l'entrée dans le travail. L'émerveillement peut ainsi être convoqué en début de séquence pour permettre aux élèves d'entrer plus aisément dans les tâches proposées. Cette place accordée au plaisir agit comme un tremplin vers l'apprentissage. A l'école Freinet, dans les déclarations des enseignants, la notion de plaisir est intimement liée à celle de travail. Ce n'est pas au début de l'activité qu'elle est associée pour entraîner une moindre résistance à entrer dans la tâche, mais durant tout le temps de l'activité. Ces enseignants veulent que les élèves l'associent à la notion même de travail. Travailler, étudier, découvrir, sont pour les enseignants sources de plaisir durant tout le processus de construction des connaissances.

1.4. Synthèse sur les postures d'enseignement

Cette première partie permet de montrer comment, selon la pédagogie, les critères choisis spécifient l'enseignement scientifique. Le tableau suivant propose une vision synthétique des axes saillants de cette comparaison.

Critères d'analyse	Ecole « Freinet »	Ecole « traditionnelle »
Temps de l'enseignement scientifique	Temps fixé et strict Contenu fixé mais souple	
Rythme donné par l'activité de l'élève	Temps fixé mais souple Contenu fixé et strict	
Rythme imposé par le cadre pédagogique		

Points de départ de l'enseignement scientifique Présentation d'un élève (approche sensible)
Ecoute et mise en place d'un travail scientifique. Questionnement / Intervention de l'enseignant.
Démarche(s) de l'enseignement scientifique Conclusion provisoire
Savoir dynamique Conclusion à validité générale
Savoir fixe/stable
Le statut de la parole de l'élève Dimension dynamique : ce que l'élève sait et ce qu'il veut savoir Dimension statique : ce que l'élève sait ce qu'il ne sait pas
Liens entre les niveaux scolaires Logique spiralaire Logique linéaire
Plaisir et enseignements Plaisir intimement lié au travail scientifique Plaisir comme point de départ pour une démarche de travail
Tableau synthétique sur l'analyse des déclarations des enseignants

2. LES APPRENTISSAGES SCIENTIFIQUES

Cette deuxième partie est consacrée à l'apprentissage. Les données recueillies sont issues des questionnaires que j'ai réalisés pour mesurer les effets des formes pédagogiques particulières sur les apprentissages. J'ai choisi, dans le cadre de ce symposium, de présenter les résultats globaux liés à deux thématiques (le volcanisme et la technologie).

2.1. Présentation de la méthode de recherche

Ce travail est basé sur les contenus de savoirs en sciences à partir de productions écrites suscitées. J'ai fait passer des questionnaires sur différentes thématiques (dont deux sont présentées ici) dans les classes de CE2, CM1 et CM2 des deux écoles étudiées précédemment. Cette comparaison permet de voir s'il existe des ressemblances et des différences entre les productions des élèves soumis à ces pédagogies contrastées.

2.2. A propos du volcanisme …

Ces données concernent les 377 questionnaires distribués durant les années scolaires 2003-2004, 2004-2005 et 2005-2006.

Ecoles / années		2003-2004	2004-2005	2005-2006	TOTAL
CE2	traditionnelle	26	27	26	79
	Freinet	20	21	22	63
CM1	traditionnelle	14	22	22	58
	Freinet	21	20	20	61
CM2	traditionnelle	20	14	23	57
	Freinet	18	22	19	59

TOTAL 119 126 132 377

Détail du nombre de questionnaires selon les sous-populations

J'ai travaillé sur la caractérisation des réponses des sous-populations pour expliquer ce qui différencie les deux écoles.

D'une manière générale, les élèves de l'école Freinet vont utiliser plus souvent toute une série d'éléments dans leurs productions : couleurs, annotations, formules pertinentes. Du point de vue des critères liés aux systèmes explicatifs dans les dessins, les deux écoles se distinguent donc de façon significative. En effet, les élèves de l'école Freinet utilisent plus généralement différents moyens pour étoffer leurs explications, et cela qu'il s'agisse de système imposé (annotations) ou spontané (codes couleurs). Ce sont des « savoir-faire » qui ne sont pas nécessairement (ou toujours) mis en avant dans l' école traditionnelle. Les sphères de savoirs sont reconnues également ailleurs qu'à l'école plus facilement par les élèves de l'école Freinet. En effet, ils citent plus de moyens d'information et les et diversifient.

Il semblerait que, lorsqu'on donne une liberté passant par exemple par la forme donnée aux consignes (questions ouvertes, réalisation de dessin…), les élèves de l'école Freinet s'en emparent avec plus de facilité. C'est aussi le cas concernant les réponses liées à une liberté que l'élève s'accorde lui-même : par exemple lorsqu'il fait part de son ignorance (utilisation plus fréquente à l'école Freinet de la formule « je ne sais pas »).

D'une manière générale, les populations se ressemblent dans la production d'explications faisant appel à des éléments descriptifs, complexes ou aux conséquences des éruptions volcaniques. Par contre, elles se distinguent lorsqu'il est question des causes du phénomène. Ce sont les élèves de l'école Freinet qui les abordent plus fréquemment. Ils s'appuient dans leurs explications sur une chaîne d'évènements. Le phénomène décrit est d'une certaine façon ici contextualisé.

A la fin du questionnaire, les élèves qui le désirent peuvent formuler des questions concernant le volcanisme. Dans un premier temps ils indiquent s'ils ont des questions, et, dans l'affirmative, les posent par écrit. C'est dans l'école Freinet que les élèves posent relativement plus de questions. Cette différence est significative dans la population générale et d'autant plus significative qu'on avance dans la scolarité.

Il apparaît encore que plus on avance dans le cursus scolaire, plus les élèves des deux écoles se différencient. Il existe ici une évolution forte à l'école Freinet. Il est possible d'aller plus loin en disant que les élèves de CE2 de l'école Freinet sont souvent moins « pertinents » que les CE2 de l'école traditionnelle, et dès le CM1 cette tendance s'inverse de façon forte, pour

être massive en CM2. Ce résultat est sûrement à attribuer au travail d'équipe existant dans cette école. Dans l'autre établissement, le cursus est moins linéaire et il existe davantage de ruptures entre les classes

2.3. A propos de la technologie …

J'ai exploité ici les questionnaires de CM1 et de CM2 concernant la technologie sur deux années scolaires : 2004-2005 et 2005-2006.

Années			
Ecoles	2004-2005	2005-2006	TOTAL
Freinet	42	37	79
Traditionnelle	36	36	72
TOTAL	78	73	151

Nombre de questionnaires selon les années et les écoles

Comme indiqué précédemment, je ne veux pas ici reprendre les résultats de façon précise, mais présenter les résultats généraux dans le but d'apporter une vision plus large que celle liée à une seule thématique.

Dans le cadre du questionnaire portant sur des questions dans le champ de la technologie, les classes se ressemblent sur certains critères, mais les différences sont marquées et nombreuses. Les élèves de l'école Freinet ont plus souvent expliqué certains phénomène comme la flottabilité à l'aide de deux critères. Leurs camarades construisent leurs explications à partir d'un critère unique. Les élèves de CM2 creusent les différences.

Les écrits concernant les piles et leur utilité permettent d'observer une population homogène. Néanmoins, les sous-populations se distinguent lorsqu'il est question de décrire des fonctionnements. De nouveau, la population Freinet rédige un écrit ancré sur un phénomène dynamique prenant en compte le temps. Ainsi la question de l'usure de la pile et le fait qu'elle représente un stock fini d'énergie permet de distinguer les écoles. Les élèves de l'école traditionnelle restent davantage sur un moment précis du phénomène : lorsque la pile fonctionne. Ils ont tendance à décrire le mode d'emploi de l'objet quand les élèves de l'école Freinet en expliquent le fonctionnement.

Concernant les outils de vérifications de leurs connaissances technologiques, les résultats sont intéressants tant du point de vue de la thématique que de la comparaison avec un type de savoir différent comme le volcanisme. Les élèves de l'école Freinet continuent de proposer des outils à lire quant les élèves de l'autre école citent les expériences.

On voit aussi que les élèves de l'école traditionnelle déclarent avoir fait plus d'expériences. Une précaution est à prendre avant toute interprétation. Les élèves de l'école Freinet sont parfois moins « performants » du point de vue du lexique ou des codages disciplinaires (Reuter, 2005). Peut-être s'agit-il ici de ce type de flottement ? Nommer ce type de démarche et de manipulation est peut-être moins fréquent à l'école Freinet. Peut-être l'expérimentation n'est-elle pas la réponse exclusive ou prioritaire à tous les problèmes posés en technologie dans cette école ? Néanmoins les expériences présentées sont largement plus variées dans cet établissement. Cela peut être mis en relation avec les cheminements individuels ou par petits groupes impulsés au travers des moyens pédagogiques choisis. L'école traditionnelle fonctionnerait plus souvent de façon collective. Cette situation semble réduire la variété des discours d'élèves, mais aussi aplanir les éléments scientifiques portés par les dessins d'expériences. Les résultats ou les légendes sont plus souvent présents dans les productions des élèves de l'école Freinet. Vivant des situations scolaires différentes ces élèves sont amenés à se les présenter et donc à transformer leurs dessins d'un écrit pour soi à un écrit support de communication.
Encore une fois l'aveu d'ignorance est largement plus formulé par les élèves de l'école Freinet que par les autres élèves. Il n'est donc pas relié à un type de savoir, de connaissance ou de thématique.

Ce travail permet de mettre en évidence de nombreuses différences entre les deux établissements. Si on regarde les résultats de façon globale, les élèves de l'école Freinet réalisent plus souvent que les autres élèves des écrits dynamiques prenant en compte une forme de chronologie (volcanisme et technologie). Ils vont au delà d'une description d'un moment figé, pour travailler plus spontanément sur des phénomènes inscrits dans le temps. Ainsi certains éléments de savoirs plus fins peuvent être déclinés dans ce cadre.
Je tiens à rappeler, pour finir, que les élèves de l'école Freinet sont amenés plus souvent que les élèves de l'école traditionnelle à reconnaître des formes de savoirs non-scolaires (concernant entre autres les stratégies de documentation). Cette école semble tisser plus de liens avec des éléments présents hors de ses frontières.

3. LES ECRITS SCOLAIRES

Je me suis interrogée ici sur les relations entre les démarches mises en œuvre dans la classe et les usages de l'écrit. Pour cela, j'ai comparé différents types d'actions scolaires réalisées dans

le cadre de l'enseignement des sciences dans des classes de CM1. Je ne présenterai ici que ceux liés aux deux écoles étudiées précédemment.

Pour réaliser cette étude, j'ai recueilli en fin d'année scolaire les écrits réalisés en sciences durant l'année. Ces données sont ici analysées selon différents critères, je n'en retiendrai ici que quelques uns, les autres seront développés dans le tableau de synthèse à la fin de cette partie.

2.1. La forme des écrits et l'implication de l'élève

Je vais étudier ici les productions écrites issues de deux populations choisies en m'interrogeant sur la forme des écrits et les répercussions qu'elles ont sur l'implication de l'élève.

Dans les écrits issus des classes « traditionnelles », les écrits sont impersonnels, mais paradoxalement ils impliquent l'élève puisqu'ils sont le plus souvent le fruit de son travail d'écriture individuel. Un travail important est ici réalisé sur les mots de vocabulaire : lorsque des questions sont posées aux élèves, les réponses peuvent prendre la forme d'un mot unique, certains mots sont soulignés de façon systématique dans tous les cahiers, les élèves ont à chercher des mots dans le dictionnaire … Finalement peu de phrases sont produites dans leur globalité, hormis la recherche de définitions dans le dictionnaire qui n'aboutit, d'ailleurs, pas toujours à la copie de phrases complètes. Dans ces pages, la majorité des écrits réalisés par l'élève sont donc partiels. Ils peuvent se résumer à un mot ou une liste de mots. L'écriture de phrases complètes n'est ni obligatoire, ni incitée. Lorsqu'une phrase est écrite, elle est le plus souvent isolée. Il n'y a jamais d'écriture de texte. Si un travail sur la forme « scientifique » des écrits a été décrit dans la classe précédente, ici le travail est d'avantage orienté sur le vocabulaire spécifique.

Dans les classes « Freinet », les écrits recensés sont, pour la plupart, des photocopies au format du classeur d'affiches ayant servi de support de conférences des élèves. Chaque document contient un titre, la date de la conférence, le nom de l'auteur, sa classe, un texte illustré de dessins, schémas ou photos. Les autres écrits sont des documents pouvant parfois contenir des écrits d'élèves. Je vais y revenir plus loin. Pour réaliser leurs conférences, les élèves choisissent leur sujet, et vont la rédiger, l'illustrer, la mettre en page et la présenter à l'oral. La longueur des supports écrits peut varier. Il existe plusieurs constantes dans ces écrits, notamment l'écriture à la première personne. Les textes sont basés sur des expériences personnelles. Des illustrations de différents types sont présentes, et des questions peuvent être posées en fin de documents. Ici le sens des questions est intéressant puisqu'elles sont posées par un élève au reste de sa classe, et non pas comme je l'ai mentionné auparavant, par le

maître aux élèves. Au fur et à mesure de l'année, les conférences doivent se terminer par des propositions pour aller plus loin dans l'étude du sujet choisi. Le maître explique cette nouvelle rubrique par le passage de l'expérience personnelle à un savoir plus général. Ainsi, après les écrits des élèves, des documents, présentant par exemple le vocabulaire scientifique, sont présents. Il est intéressant de noter la contextualisation des documents distribués aux élèves. Ils font suite au travail d'un élève en particulier et permettent d'aller plus loin dans la thématique traitée. Le statut de ces documents est différent par rapport à ceux étudiés dans les autres classes. En effet, ils n'ont pas comme but unique de faire réaliser des exercices aux élèves, ou de faire office de leçon, mais ils se révèlent être des documents faisant suite à des recherches personnelles.

Ainsi dans la classe Freinet, les écrits scientifiques sont donc essentiellement des écrits d'élèves. Ils sont signés, personnels, et partagés ensuite avec la classe. Ils sont basés sur des expériences personnelles et sur des recherches documentaires. A la différence de l'autre classe étudiée, ici les écrits sont globaux dans le sens où les élèves construisent des textes complets. Pour cela, ils peuvent passer par la réécriture sous le regard du maître. Dans ces écrits figurent un discours quotidien et non scientifique. C'est le prolongement des travaux personnels qui peut recourir à un discours scientifique. De plus, ils sont associés à un temps d'oralisation, comme une lecture ou un exposé. L'implication de l'élève par rapport à ses écrits est donc un élément fort.

2.2. Types de travail scientifiques révélés par les écrits

La question est ici de savoir ce qui fonde le caractère scientifique de ces écrits.

Dans les écrits issus de la classe « traditionnelle », il est difficile de pointer la part du travail scientifique mise en avant à travers les écrits. Les élèves doivent apprendre un certain vocabulaire à partir d'exercices. Aucune recherche documentaire n'est demandée si ce n'est l'utilisation du dictionnaire dans le cadre de recherches de définitions. Les élèves ont également à travailler à partir de photos. Le réel est donc convoqué dans ces enseignements, par l'intermédiaire de documents spécifiques (photos de l'éclosion de la truite, ou de celle d'un poussin). Il n'y a pas d'action particulière à mener en dehors de la lecture d'image qui permet un travail important sur le vocabulaire. On pourrait émettre l'hypothèse que cette façon d'aborder les sciences est liée à l'idée d'une certaine nécessité première de maîtriser la langue. Cette étape permet alors d'aborder les sciences autrement dans d'autres niveaux scolaires. La place du vocabulaire est donc ici primordiale. L'enseignement scientifique est dans cette classe fortement associé à un apprentissage ou une familiarisation avec des mots scientifiques.

Dans les écrits « Freinet », différentes parts du travail scientifique sont mises en avant. La recherche documentaire semble être une phase essentielle du travail produit par les élèves. Cette activité est réalisée à partir de différents documents, ceux-ci n'étant pas exclusivement des outils pensés pour l'école. Néanmoins, il apparaît que l'écriture suivie de son oralisation et donc du partage du savoir soit l'acte fondamental. Ainsi, un écrit personnel et signé, va être le tremplin vers un travail plus fin du point de vue des divers savoirs en jeu. Les conférences sont consignées dans l'école pour constituer un patrimoine culturel. Le travail scientifique n'est donc pas ici lié à l'expérimentation, ou à l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique (dans un premier temps), mais à l'émergence d'un questionnement, à une recherche documentaire, à une écriture, à une mise en commun du travail et à sa conservation pour le collectif.

2.3. Synthèse sur les écrits scolaires en sciences

Le tableau suivant synthétise les éléments étudiés sur les écrits réalisés dans les différentes classes.

	Pédagogie « traditionnelle »	Pédagogie Freinet
Thématiques abordées	2	7
Qui choisit la thématique ?	L'enseignant	L'élève
Activité scientifique	Travail sur le vocabulaire	Importance accordée à la recherche documentaire et personnelle.
Importance accordée à la communication		
Ecrits produits par les élèves	Ecrits partiels	Texte globaux
Forme (personnelle ou impersonnelle)	Forme impersonnelle	Forme personnelle
Forme impersonnelle		
Statut du nom de l'élève	Propriété	Signature
Présence de questions	Questions « exercice »	Questions d'élèves
Questions de recherche		
Qui pose les questions ?		
A qui ?	Le maître aux élèves	Les élèves entre eux
Les élèves à la classe		
Que lit l'élève ?	Textes partiels	Textes complets

Tableau synthétique sur les écrits scientifiques

Cette étude permet de mettre en évidence le lien fort existant entre le positionnement pédagogique des enseignants et les écrits réalisés ou convoqués en classe dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences. L'entrée par l'analyse de ces pratiques

permet de travailler sur l'activité de l'élève mais également sur les fondements scolaires associés aux cours de sciences. Selon les formes que prennent les traces écrites, les images des sciences, de l'activité scientifique et de ses démarches, sont différentes. Dans les deux classes étudiées ici, ce ne sont pas les mêmes conceptions de l'écriture ou de la lecture qui sont en jeu.

4. POUR CONCLURE

Je ne reprendrai pas ici les éléments mis en évidence dans chacune des parties, mais les tendances qui en ressortent. Cette comparaison de deux populations identiques (s'il en est) permet de travailler sur la question de l'équité dans l'enseignement.

En confrontant différents axes d'analyse, l'école Freinet se distingue de l'autre établissement étudié par ses modes pédagogiques mis en place mais également par leurs effets. Une des spécificités centrales se situe dans les places relatives des sujets apprenants, des enseignants et des savoirs. Les relations entre les élèves et les contenus scientifiques se structurent sous le regard et l'orchestration du maître. Mais les impulsions sont données par chacun des élèves. Ainsi tous les savoirs sont enracinés d'abord dans une réflexion individuelle avant de devenir collective. Le savoir est donc lié aux sujets apprenants, il est, en partie, porté et apporté par eux. Cette pédagogie s'ancre donc sur la parole orale et écrite de l'élève rendue possible parce que l'écoute de celle-ci est primordiale. Ce travail de mise en scène des contenus scientifiques engendre l'existence d'un réseau conceptuel dynamique. En effet, lorsqu'ils intègrent la classe, dans ce mode de fonctionnement, ces contenus ne peuvent être convoqués isolément. Le savoir n'est pas travaillé de façon close, mais dans un réseau notionnel. La question, posée centralement au début de cette recherche par l'équipe Théodile, concernait les effets d'un tel mode de travail. Dans le cadre de ce symposium, nous interrogeons l'efficacité et l'équité dans l'éducation. En ce qui concerne l'enseignement et les apprentissages en sciences, cette étude permet de répondre que les effets du mode de travail de l'école « Freinet » sont très bénéfiques. Ces résultats sont à lire, principalement, à travers une évolution dans le cursus scolaire. Les élèves semblent, ici plus qu'ailleurs, bénéficier d'un travail de coopération entre les maîtres. Ainsi des photographies des « savoirs produits par les élèves » à des moments précis mettent en lumière, selon les niveaux scolaires, des acquis particuliers. Une dynamique est en marche dans le temps de l'école primaire pour construire des savoirs et savoir-faire en lien avec les sciences qui, au fur et à mesure de l'avancée dans les classes, se structurent et s'affinent.

BIBLIOGRAPHIE

Allain J.C., (1995), « Séismes, éruptions volcaniques et intérieur de la terre :conceptions d'élèves de huit à dix ans », Aster n°20, p.43-60.
Cohen-Azria C. (2005), « Représentations, pratiques postures dans l 'enseignement des sciences », dans Reuter Y, Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005), Erte1021, Rapport de recherche Tome 1, p.375-384.
Cohen-Azria C. (2007), « Enseignement et apprentissages en sciences », dans Reuter Y., (dir.), Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, Paris, L'Harmattan, pp.217-244.
Cohen-Azria C., Delcambre I. (2005), « Pratiques langagières et activités scientifiques en maternelle » dans Reuter Y., dir., Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005). Rapport ERTE 1021, p. 266-296.
Cohen-Azria C., Delcambre I. (2006), « Activités scientifiques et conduites langagières » dans Y. Reuter, dir., Effet d'un mode de travail pédagogique « Freinet » en REP, Recherche IUFM Nord-Pas-de-Calais, R/RIU/04/007, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle-Lille3, p. 153-176.
Reuter Y, (2005), « Eléments pour un bilan provisoire : intérêts, limites et transférabilité », dans Reuter Y., dir., Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005), Erte1021, Rapport de recherche tome 1, p.385-390.
Reuter Y., (dir.) (2007), Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, Paris, L'Harmattan, 255p.

Contribution n° 2 : Résumé de 300 mots décrivant la problématique spécifique de la contribution proposée au symposium

Nom : Delcambre
Prénom : Isabelle
Etablissement : Université Lille3-Equipe Théodile

Asymétrie du dialogue pédagogique et formes d'équité dans le partage de la parole en maternelle. Étude comparative entre trois écoles REP s'inscrivant dans des pédagogies contrastées (Freinet/non Freinet)

A l'école maternelle, les rituels ou les entretiens du matin peuvent être investis, entre autres objectifs, d'une fonction d'apprentissage du dialogue scolaire, voire d'une fonction de développement langagier, grâce à la participation des élèves au dialogue collectif que les maîtres s'efforcent de rendre équitable. Cependant, on peut légitimement se demander comment ces moments collectifs de parole peuvent remplir de telles fonctions.

En effet de nombreuses études ont établi le fonctionnement asymétrique du dialogue scolaire en montrant comment il donne numériquement et thématiquement l'avantage à la parole de l'enseignant par rapport à celle des élèves. Les analyses classiques du dialogue pédagogique (Florin, 1991 ; Florin & Véronique 2003 ; Perrenoud, 1991 ; Sirota, 1988) ou « polylogue inégal ritualisé » (Bouchard, 1999) ont établi son caractère figé et peu favorable à une prise de parole des élèves qui soit autonome et productive (exclusion des élèves petits ou moyens parleurs, rôles fixés et peu évolutifs, absence de dialogue suivi avec un élève, etc.). C'est ce qui, en son temps, avait amené Agnès Florin (1991) à proposer de travailler le développement de la prise de parole en petits groupes homogènes du point de vue du style de participation orale des élèves (petits, moyens ou grands parleurs).

Face à ces critiques, qui semblent condamner le caractère formatif du dialogue scolaire et renvoyer aux illusions pédagogiques son éventuel rôle de promotion de l'expression de tous les élèves, je me suis demandé si les modalités de fonctionnement du polylogue scolaire ne peuvent pas être plus souples qu'on ne le décrit généralement. Les études comparatives et longitudinales que j'ai menées dans le cadre de l'évaluation par l'équipe THEODILE d'une école Freinet de la banlieue lilloise, ont mis en évidence des variations sensibles dans la gestion des dialogues pédagogiques selon le type de pédagogie dont se réclament les enseignantes. Si ces recherches visent plus à mettre en évidence des formes d'enseignement

qu'à évaluer des compétences d'élèves, elles permettent d'approcher les formes de travail oral qui sont offertes aux élèves. A côté des fonctions d'apprentissage du dialogue scolaire (écouter, répondre aux incitations de la maîtresse, poser des questions, etc.), on voit apparaître, dans les moments collectifs de parole, des moments d'apprentissage du discours monologique étayé par les maîtresses (des dilogues) qui s'apparentent à un apprentissage de la parole publique (développement de la parole d'un élève isolé du groupe, mais en présence et en direction du groupe). Ces modules interactionnels ne sont pas spécifiques aux classes Freinet mais les maîtresses de cette école attribuent plus équitablement le droit d'intervention dans les dilogues, elles contrôlent davantage la répartition entre les élèves de ces moments d'apprentissage spécifiques (qui anticipent d'ailleurs sur les pratiques orales observables dans les classes élémentaires de ce groupe scolaire). Ce phénomène peut être rapporté à la conscience chez les maîtresses des enjeux d'apprentissage propres aux entretiens du matin (mise en évidence par l'analyse des entretiens menés sur les séances observées avec les enseignantes) et à la mise en œuvre de principes pédagogiques reposant sur l'égalité des droits et des devoirs.

Outre l'intérêt théorique d'interroger les descriptions classiques des modalités de circulation de parole dans la classe, ces résultats de recherche mettent l'accent sur des variations dans les façons de faire des enseignantes, lesquelles semblent être liées à des choix pédagogiques, plus qu'à des variables individuelles, ce qui remet en question les descriptions généralisantes évoquées ci-dessus. Il existe peut-être des modalités d'organisation de ce type de dialogue, du moins dans le contexte précis de l'entretien du matin, qui tendent à mieux partager les apprentissages langagiers pour tous les élèves.

1. Contexte de la recherche et méthodologie mise en oeuvre

L'analyse porte sur un corpus d'une vingtaine d'enregistrements d'entretiens du matin recueillis dans six classes différentes, quatre classes Freinet (14 observations dans trois classes de petits/moyens et une classe de grands) et deux classes non Freinet (6 observations dans une moyenne section et une classe de Moyens/grands) et d'une dizaine d'entretiens avec les maîtresses, effectués après l'observation et sur la base d'un visionnement des enregistrements effectués. Les deux classes non Freinet sont situées dans deux écoles proches géographiquement de l'école Freinet et présentent la même population scolaire, en difficultés scolaires et sociales. L'observation de ces deux classes non Freinet vise à prendre en compte la diversité des pratiques des enseignants, y compris dans l'école dite traditionnelle.

L'analyse longitudinale a porté essentiellement sur la description de l'évolution des pratiques des enseignantes. Elle permet de montrer sur quels aspects les pratiques des maîtresses Freinet

se rejoignent et quels sont les facteurs de variation entre elles. Cette centration sur les pratiques d'enseignement a minoré l'observation des évolutions des élèves sur les cinq ans de la recherche, ce qui aurait par ailleurs nécessité un dispositif d'observation un peu moins artisanal que celui qui a été mis en œuvre. C'est la raison pour laquelle il n'est pas fait état dans cette recherche des variations inter-âges que l'on pourrait légitimement attendre d'une telle étude. Le dispositif d'enregistrement choisi (deux caméras, pas de perche ni de micro multidirectionnel, etc.) a rendu difficiles l'identification fine et systématique des élèves et l'analyse de leurs évolutions. Par contre, la description des structures du dialogue permet de mettre en évidence les formes de participation des élèves et de l'étayage des maîtresses, ce qui permet de voir les variations des formes de prises de parole et les occasions de prise de parole individuelle qui sont ménagées ou pas dans les dialogues collectifs. Et il apparaît que ces variations sont plus liées à des choix pédagogiques qu'à des niveaux scolaires.

Les analyses effectuées sur les corpus ont consisté en une séquentialisation des séances de classe qui a permis d'identifier des modalités différentes d'organisation globale du polylogue, la ritualisation des prises de parole dans les classes Freinet et la construction explicite, dans ces classes, de rôles de locuteurs (Delcambre 2005 b, 2005 c). Par ailleurs, des analyses quantitatives mettent en évidence les variations de durée des entretiens, les variations dans la rapidité des échanges, dans les formes d'enchaînement entre les locuteurs élèves (longueur et qualité des enchaînements) (Delcambre 2007) ; le repérage, enfin, de dilogues (échanges duels Maître/élève) ou de trilogues (échange de structure ternaire où interagissent le maître et deux élèves) à l'intérieur du polylogue donne lieu à diverses analyses (fréquence et répartition entre les 20 séances observées, nombre d'élèves intervenant, longueur des échanges, évaluation de la « qualité » langagière des échanges et des contenus de discours, etc.) dont il sera fait état ci-dessous.

Des entretiens, menés a posteriori avec les enseignantes à partir du visionnement des enregistrements, permettent de contrôler les descriptions élaborées par le chercheur, de mettre en évidence les valeurs accordées par les enseignantes aux situations qu'elles ont construites, et de comprendre le système didactique qui sous tend les situations de classe observées.

2. Contrôle ou autonomie ?

Lors de cette recherche, plus longue qu'il n'est d'usage dans les recherches en éducation, plusieurs questions de recherche ont été formulées. Une des premières visait à établir la part d'autonomie des élèves dans le dialogue pédagogique. Les interventions des élèves sont généralement décrites comme prises en sandwich entre deux interventions du maître, le tout constituant un module de base du dialogue pédagogique (question du maître/réponse de

l'élève/validation du maître) (Sinclair et Coulthard, 1975). La question de l'autonomie de parole des élèves renvoie à une interrogation sur la réalisation de ce module de base. Est-ce que le dialogue pédagogique peut laisser place à une autonomisation des échanges entre élèves, et dans quelle proportion ? L'idée qui sous-tend la construction de cette question est que l'instauration d'un dialogue entre élèves serait, au niveau du dialogue scolaire, une trace de la recherche d'autonomie qui se présente comme une des caractéristiques de la pédagogie Freinet, et que par ailleurs, cela permettrait de développer des aptitudes langagières, plus que le comportement classiquement dissymétrique de réponse aux questions de l'adulte.

Les observations ne vont pas dans ce sens. Les classes Freinet se distinguent d'abord par un contrôle langagier important des enseignantes sur le dialogue collectif, mais par une relative productivité des interventions des élèves (moins d'échanges en parallèle, plus d'échanges complémentaires, pour reprendre les catégories établies par Frédéric François).

L'indicateur choisi est la proportion des échanges entre élèves, en dehors des questions de la maîtresse, autrement dit le nombre de tours de parole produits par les élèves entre deux questions ou interventions de la maîtresse, rapporté au nombre total de tours de parole recueillis dans chaque interaction. L'analyse est complétée par la prise en comte du type d'échanges ainsi réalisés (échanges parallèle ou complémentaires), ce qui permet d'évaluer la qualité ou la productivité des échanges entre élèves dans ce cadre (Delcambre, 2005 b).

Parmi les classes observées la première, seule une classe non Freinet (Moyens) se caractérise par une diminution du contrôle de l'enseignante et une augmentation de l'autonomie de parole des élèves ; dans le même temps, on observe l'inverse dans deux classes Freinet (petits-moyens). Cette classe non Freinet laisse aux élèves une plus grande latitude d'expression que les autres classes : la durée de la séance augmente sensiblement ainsi que la fréquence de la parole des élèves, la maîtresse semble avoir laissé libre cours à l'expression des élèves, qui s'insèrent dans le dialogue de manière plus autonome (Delcambre, 2005 b ; 2005c).

Les quatre classes Freinet, que ce soit au début de l'expérience ou dans les années ultérieures, au contraire sont caractérisées par un contrôle relativement important de la maîtresse dans la gestion du dialogue, qui augmente au cours de la première année et se stabilise ensuite, dans une proportion importante. Cependant, si les interventions entre élèves sont peu abondantes, elle sont plutôt productives dans le développement du dialogue (échanges complémentaires plus importants que les échanges en parallèle).

L'autre classe non Freinet (moyens/grands) est intermédiaire : à la fois elle ressemble aux classes Freinet par l'importance de la présence de la maîtresse dans le dialogue, mais elle

présente des écarts importants d'une séance à l'autre (4 séances observées) en ce qui concerne la productivité des échanges entre élèves.

Dans l'ensemble, les classes observées se ressemblent toutes par la densité du contrôle de la maîtresse, sauf une, qui présente de façon particulière un allègement de la présence verbale de la maîtresse dans une des séances observées, assez étonnant, mais peut-être marginal, en fin de compte.

Le polylogue scolaire est bien le lieu d'une inégalité dans la répartition de la parole ; cette étude confirme donc les analyses classiques menées sur le dialogue scolaire. Mais elle montre que le point de vue quantitatif s'il est complété par une analyse de la qualité du dialogue, est insuffisant : les classes Freinet présentent des échanges peu nombreux entre élèves, mais plus riches interactionnellement que les autres classes.

3. Ritualisation des prises de parole et construction de rôles communicationnels

L'analyse des premiers entretiens du matin a révélé une autre caractéristique des pratiques pédagogiques des maîtresses Freinet qui n'est pas directement liée à la question de l'équité mais qu'il faut exposer car elle est la base des analyses suivantes qui, elles, le sont.

Les maîtresses Freinet organisent les entretiens du matin selon un rituel permanent tout au long de l'année et commun aux quatre classes : des élèves s'inscrivent au début de la séance pour faire une présentation à l'ensemble de la classe regroupée autour du tableau. Ils présentent un objet rapporté de la maison ou un travail réalisé pendant l'accueil ou les ateliers ; ils sont institués par la maîtresse dans un rôle de locuteur principal (ils changent de place et viennent s'installer à la place de la maîtresse) que la maîtresse par ses questions aide à investir, y compris pour des élèves très petits parleurs (voire non-parleurs dans cette situation). Puis les élèves écouteurs sont invités à questionner le présentateur : ils sont également aidés par la maîtresse à remplir ce rôle de locuteur secondaire de manière non stéréotypée, notamment avec des exigences de varier les questions posées, de s'adresser au locuteur principal qui doit leur répondre, etc. Ces rôles décrits dans Delcambre (2005 a) sont construits dans l'énonciation répétée de règles ou d'interdictions dont une des plus surprenantes peut-être est le refus de l'enseignante de donner la parole à un élève qui ne se serait pas préalablement « inscrit ». Cette prise de parole est censée être préparée par l'enfant avec l'aide de ses parents, il doit avoir pensé à ce qu'il va dire. Ces moments sont pour les maîtresses des occasions importantes de lien entre la famille et l'école (Delcambre, 2005 c), également à cause des photos numériques de certaines présentations qui sont collées par les maîtresses dans le cahier de vie de la classe destiné à construire une mémoire collective pour les élèves et à informer les parents des activités de la classe.

Les autres classes de maternelle observées dans les deux écoles non Freinet pratiquent différemment. Nous avons soit observé une séance de langage (deviner ce qu'est un objet emmailloté), soit des rituels proches de ce qu'on l'on trouve souvent dans les études consacrées ces dernières années à cette activité (Leclaire-Halté, 2005 ; Garcion-Vauthor, 2002 ; Amigues et Zerbato-Poudou, 2000 ou dans les Documents d'accompagnement des Programmes d'avril 2006), avec les variantes normales pour une activité qui n'est pas figée dans une série de prescriptions obligatoires (faire le compte des absents, présentation des ateliers de la matinée, établissement de la date, repérage de différences entre deux dessins ou récits liés à des événements particuliers, anniversaires, etc.).

Dans ces classes, les élèves ne sont chargés d'aucun rôle particulier, à part celui, traditionnel, de répondeur aux questions de la maîtresse (Delcambre, 2005 c). Ou bien les prises de parole des élèves semblent spontanées à l'observateur extérieur : la maîtresse sollicite tel ou tel, au vu de ses demandes non-verbales, il lui suffit souvent de nommer l'élève pour qu'il commence à parler, et les élèves enchaînent dans une succession de prises de paroles rapides, avec une apparente reconnaissance de ce qui se joue dans ces moments, sans qu'aucune règle soit énoncée. Les récits sont la plupart du temps adressés à la maîtresse et aucun élève n'est sollicité pour réagir à ce qui a été présenté. Ce fonctionnement est à l'opposé de ce que l'on peut observer dans les classes Freinet qui visent à institutionnaliser les prises de parole, qui articulent différents statuts de locuteurs, et qui diversifient les conduites langagières proposées aux élèves.

4. Les formes de l'accompagnement langagier: la part du dialogue dans le polylogue

La question, posée à l'ouverture de cette communication, concernant les variations internes du dialogue pédagogique, a émergé de l'étude résumée ci-dessus sur l'institution des rôles de locuteur dans les classes Freinet que j'ai observées, et d'une interrogation sur la malléabilité des situations de dialogue scolaire à la maternelle (Delcambre, 2005c). J'ai alors cherché à identifier, dans les transcriptions des séances enregistrées, des moments où s'instaure un dilogue entre la maîtresse et un élève particulier. J'ai choisi de considérer qu'il y a dilogue à partir du moment où une micro-interaction maîtresse/élève inclut plus de deux prises de parole consécutives du même élève. Je considère en effet qu'un échange (soit deux tours de parole) de confirmation ou reformulation est ordinaire et fréquent dans le dialogue scolaire et non représentatif d'un effet de séquentialisation du dialogue ou d'une intention de la part de la maîtresse de prolonger l'interaction avec un élève particulier. Les dilogues sont donc des moments où l'enseignante instaure une interaction à deux devant le groupe-classe, comme une

variation interne du dialogue collectif. Je nomme Séquence Dialoguées (SD) les séquences ainsi identifiées.

L'identification des dilogues dans les corpus permet de décrire les formes que prennent les entretiens et rituels de ce point de vue et de caractériser les pratiques des enseignantes (fréquence et répartition des SD selon les séances). Il est également intéressant de voir combien d'élèves différents entrent ainsi dans une relation duelle avec l'enseignante. De même, on pourra questionner ce qu'on pourrait appeler la qualité interactionnelle de ces moments, leur durée, et pour finir les liens que ces dilogues entretiennent avec la structure des entretiens ou des rituels : apparaissent-ils de manière aléatoire ou peut-on les mettre en relation avec des tâches langagières particulières, ce qui leur donnerait une fonction de révélateur des spécificités pédagogiques (voire didactiques) de ces moments collectifs.

4.1 Fréquence et répartition

L'apparition des SD dans les polylogues est un phénomène fréquent dans les six classes de l'échantillon : on observe en moyenne cinq SD par séances, et elles sont présentes dans pratiquement toutes les séances observées (sauf deux sur les vingt observées).

Cependant, la répartition de cette structure selon les classes est très inégale. Le nombre moyen de SD par maîtresse varie du simple au double. L'analyse des écarts de répartition des SD selon les classes met en évidence une particularité de l'école Freinet : huit séances sur dix présentent une fréquence importante de SD alors que deux seulement (sur quatre) l'ont été dans une des classes non Freinet. Ces huit séances représentent par ailleurs plus de la moitié des séances observées à Freinet (8/14) alors que les deux séances de la classe non Freinet ne représentent qu'un tiers des séances non Freinet (2/6).

Même si l'adaptation du polylogue scolaire à des fonctionnements dialogaux n'est pas l'apanage des classes Freinet, il semble qu'il en soit une des caractéristiques.

2.3.2. Nombre d'élèves intervenant dans les SD

Trois élèves par séance en moyenne prennent la parole dans les séquences dialoguées, mais selon les séances, on trouvera de 1 à 6 élèves intervenants. Les élèves interviennent en nombre plus important dans les séances où le nombre des SD est important (ce qui n'a rien d'étonnant) mais il faut remarquer qu'un nombre élevé d'élèves intervenants n'est pas systématiquement lié à la durée des séances : dans deux classes de Petits-Moyens à l'école Freinet, cinq séances courtes (de 8 à 19 minutes ; la durée moyenne des vingt séances observées étant de 22 minutes) voient intervenir de trois à six élèves lors de nombreuses SD (de 5 à 10 SD par séance).

La relation entre le nombre d'élèves différents intervenants dans les SD et le nombre de SD par séance permet de voir si chaque nouvelle séquence dialoguée donne l'occasion à un nouvel élève d'entrer dans ce travail langagier avec l'enseignant ou s'il y a une monopolisation de ces occasions de parole par certains élèves. La question est modestement celle du partage équitable entre les élèves intervenants d'une forme de prise de parole investie d'une forte valeur pédagogique.

Les six séances où la répartition entre nombre de SD et nombre d'élèves différents est la plus équitable ont été observées à l'école Freinet ; les classes non Freinet présentent une configuration inverse : un même élève bénéficie souvent de plus d'une séquence dialoguée. Cela peut être l'indice d'un plus grand contrôle de la parole des élèves dans les classes Freinet, d'une meilleure organisation dans la répartition de cette parole , et de la concrétisation d'un principe d'équité dans l'apprentissage de la prise de parole à destination des autres dans la classe.

En résumé, on peut dire que l'occurrence dans le dialogue collectif de séquences dédiées à un échange prolongé entre la maîtresse et un élève peut favoriser un apprentissage individualisé, pour un nombre d'élèves qui n'est pas insignifiant, que ces occasions de développer un discours avec l'aide de l'enseignant ne dépendent pas forcément de la durée des séances, mais que lorsqu'elles se multiplient dans une même séance, il y a plus de chances qu'un même élève en bénéficie plus souvent, qu'il monopolise la parole, en quelque sorte, ou qu'il contribue à instaurer de telles séquences par son insistance à entrer en dialogue avec la maîtresse. L'instauration d'une régulation ou d'un contrôle de ce phénomène semble être l'apanage des classes Freinet.

2.3.3 Qualité interactionnelle des SD

Pour décrire la qualité interactionnelle des SD (redoutable question), j'ai choisi d'identifier dans les séquences concernées le nombre d'échanges que je nomme « pleins » (EP), c'est-à-dire des échanges où quelque chose se passe sur le plan interactionnel dans la prise de parole de l'élève, même très modestement: l'élève répond à une question par un énoncé nouveau sémantiquement, il pose une question, il apporte un élément d'information nouveau, il reprend en ajoutant un élément, il déplace le thème, etc. J'exclus donc de ces « échanges pleins » les répétitions simples, de même que les interventions inaudibles, ou tellement inachevées que l'on a du mal à identifier le début d'un énoncé. La qualité des SD peut se décrire en terme de nombre d'échanges pleins par séance et par la moyenne d'échanges pleins par SD.

Ainsi, j'ai pu établir une moyenne de seize échanges pleins par séance et un peu plus de trois échanges pleins par séquence dialoguée, ce qui est relativement modeste, mais adapté aux

contraintes du travail collectif, les SD ne pouvant pas se prolonger outre mesure, sauf à perdre de vue que l'on se trouve dans une situation collective d'interactions.

On peut à partir de ce premier résultat faire le compte des séances où globalement le nombre d'EP est supérieur ou égal à cette moyenne. On s'aperçoit que chez toutes les maîtresses (sauf celle de la classe non Freinet, où les SD ne sont pas des structures interactionnelles fréquentes ni fortes), une séance sur deux présente cette qualité interactionnelle, et cela quel que soit le nombre de séquences dialoguées dans la séance. L'objectif que l'on peut attribuer aux SD (donner l'occasion à un élève de développer des formes de participation au dialogue autres que la répétition) semble également réparti entre les différentes classes, ce qui est intéressant à souligner et confirme une fois de plus l'intérêt langagier de cette variation interne au dialogue collectif. Les SD sont un lieu où les élèves, avec l'aide de la maîtresse, participent au développement du dialogue et peuvent développer des compétences interactionnelles. Nous verrons ci-dessous quelles conduites discursives ces séquences leur proposent selon les classes et leur organisation spécifique. Il faut souligner que cette caractéristique est commune à toutes les classes et ne permet pas de distinguer les écoles. On peut interpréter cette particularité commune comme le signe de l'attention des maîtresses (sauf peut-être celle de la classe des Moyens non Freinet évoquée ci-dessus) à engager un dialogue avec les élèves dès qu'il se présente, quel que soit le contexte d'apparition de ce dialogue.

2.3.4 Typologie des séquences dialoguées

La question est ici d'envisager quelle activité de langage se déroule dans les séquences dialoguées. Il s'agit de les catégoriser selon la tâche langagière qui y est mise en œuvre. Il s'agira ensuite de mettre en relation les configurations obtenues avec ce qui a pu être mis en évidence de l'organisation des séances (rituels ou entretiens du matin) selon les classes et les écoles. Neuf catégories de SD ont été mises en évidence et réparties selon les classes et les séances. Je ne retiens ici que les éléments principaux de cette observation.

Certaines séquences dialoguées sont communes aux classes des trois écoles observées : ce sont des SD qui visent l'organisation du groupe, du travail ou de la parole dans le groupe, les séquences où un élève est questionné un peu longuement par l'enseignante et celles qui se développent sur proposition thématique d'un élève. Les six autres catégories de séquences différencient les classes : présentation par un locuteur principal d'un objet ou d'un travail, questions au locuteur principal, ajout au thème en cours de développement, réponse à la question posée par un élève sont propres aux classes Freinet ; interaction autour de l'établissement de la date et récits ou descriptions d'images sont propres aux classes non Freinet. La relation entre structure interactionnelle des rituels et tâches langagières est ainsi

mise en évidence; d'autre part, la relation entre la structure des rituels et le recours aux formes particulières de gestion du dialogue collectif que sont les séquences dialoguées est particulièrement visible : ce sont des moments spécifiques de travail langagier entre l'élève et l'enseignante qui l'accompagne et ce sont aussi des moments où des formes particulières du rituel s'actualisent (en nombre dans les classes Freinet).

Conclusion

Sans revenir sur les observations plus générales dont il est fait état au début de cette contribution, je me contente ici de souligner deux résultats liés à la mise en évidence des dilogues.

L'aménagement à l'intérieur du polylogue scolaire de formes dialogales de prise de parole individuelle à destination d'un public d'auditeurs, où l'élève développe un thème plus ou moins à son initiative et avec l'aide de la maîtresse, est mis en évidence comme un trait fréquent des moments de langage à l'école maternelle. Cela interroge les descriptions classiques des fonctionnements du dialogue pédagogique. Dans la moitié des cas observés (Freinet et non Freinet), les dilogues présentent une certaine qualité interactionnelle, ce qui permet de souligner l'intérêt qu'ils offrent pour transformer le dialogue pédagogique en occasion de développement langagier pour les élèves. Malgré le caractère interactionnel de ces dilogues, on peut considérer, de par la construction de la situation, qu'il s'agit de formes émergentes d'une prise de parole publique dont on voit en élémentaire une réalisation plus canonique avec la pratique des « conférences » (ou exposés).

La comparaison de pratiques pédagogiques différentes permet également de montrer qu'une certaine forme d'équité peut se réaliser dans la gestion du dialogue pédagogique : la ritualisation et la diversification des rôles de locuteur favorise le contrôle des prises de parole par les enseignantes et leur répartition entre les élèves. Sans prétendre atteindre la quantité de parole dévolue aux maîtresses (qui tient à leur statut d'enseignantes), nous avons pu montrer que le dispositif des classes Freinet garantit à de nombreux élèves l'accès à des formes de parole publique dès la petite section de la Maternelle.

Bibliographie

Amigues, R., Zerbato-Poudou, M.-Th. (2000). Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle. Paris : Retz.

Bouchard, R. (1999). Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs. In J.-M. Barbéris (Ed.), Le Français parlé. Variétés et discours. Praxiling, Université Paul Valéry, Montpellier 3, pp. 69-89.

Delcambre, I. (2005 a). Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle. In J. F. Halté, M. Rispail (Eds), L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités (pp.119-136). Paris : L'Harmattan.

Delcambre, I. (2005 b). Dispositifs d'oral en Maternelle (et au CP). In Y. Reuter (Ed.), Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005), Rapport de l' ERTé 1021, Villeneuve d'Ascq : Université Charles de Gaulle-Lille3, p. 238-265.

Delcambre, I. (2005 c). Apprendre à prendre la parole en petite section de maternelle. Spirale, n° 36, Les apprentissages à l'école maternelle, pp. 77-86.

Delcambre, I. (2007, à par.). Enseignement et apprentissages de l'oral. In Y. Reuter (Ed.) Une Ecole Freinet : fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire. Paris : L'Harmattan.

Florin, A. (1991). Pratiques du langage à l'école maternelle et réussite scolaire. Paris : PUF.

Florin A., Véronique, D. (2003). Apprentissages de la communication en milieu scolaire. In M. Kail, M. Fayol (Eds.), Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages (pp. 259-303). Paris : PUF.

Garcion-Vauthor, L. (2002). L'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle. Le rôle des rituels dans la construction d'un milieu pour apprendre. Recherches en Didactique des Mathématiques, vol. 22, pp.285-308.

Leclaire-Halté, A. (2005). Pourquoi Denzel parle-t-il si peu ? Analyse d'une séquence ordinaire : la date en grande section de maternelle. In J.-F. Halté, M. Rispail (Eds), L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités (pp.190-204). Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral. In M. Wirthner, D. Martin & P. Perrenoud (Eds), Parole étouffée, parole libérée (pp.15-40). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Sinclair J. et Coulthard R. (1975) Toward an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils, London, Oxford University Press

Sirota, R. (1988). L'école primaire au quotidien. Paris : PUF.

Asymétrie du dialogue pédagogique et formes d'équité dans le partage de la parole en maternelle. Étude comparative entre trois écoles REP s'inscrivant dans des pédagogies contrastées (Freinet/non Freinet).

Si les rituels ou les entretiens du matin sont investis, entre autres objectifs, d'une fonction d'apprentissage du dialogue scolaire, voire d'une fonction de développement langagier, comment ces moments collectifs de parole peuvent-ils remplir ces fonctions ? On peut construire une critique forte du fonctionnement asymétrique du polylogue scolaire en

montrant comment il exclut les élèves petits ou moyens parleurs, comment il favorise plus la parole de l'enseignant que celle des élèves, etc., et proposer de travailler le développement de la prise de parole en petits groupes homogènes (A. Florin). On peut aussi interroger les modalités de fonctionnement du polylogue scolaire qui est peut-être plus souple qu'on ne le décrit généralement. Les études comparatives et longitudinales que j'ai menées dans le cadre de l'évaluation par l'équipe THEODILE d'une école Freinet de la banlieue lilloise, ont mis en évidence des variations dans la gestion des dialogues pédagogiques selon le type de pédagogie dont se réclament les enseignantes. Si ces recherches visent plus à mettre en évidence des formes d'enseignement qu'à évaluer des compétences d'élèves, elles permettent d'approcher les formes de travail oral qui sont offertes aux élèves. A côté des fonctions d'apprentissage du dialogue scolaire (écouter, répondre aux incitations de la maîtresse, poser des questions, etc.), on voit apparaître, dans les moments collectifs de parole, des moments d'apprentissage du discours monologique étayé par les maîtresses (des dilogues) qui s'apparentent à un apprentissage de la parole publique (développement de la parole d'un élève isolé du groupe, mais en présence et en direction du groupe). Ces modules interactionnels ne sont pas spécifiques aux classes Freinet mais les maîtresses de cette école attribuent plus équitablement le droit d'intervention dans les dilogues, elles contrôlent davantage la répartition entre les élèves de ces moments d'apprentissage spécifiques. Ce phénomène peut être rapporté à la conscience chez les maîtresses des enjeux d'apprentissage propres aux entretiens du matin (mise en évidence par l'analyse des entretiens menés sur les séances observées avec les enseignantes) et à la mise en œuvre de principes pédagogiques reposant sur l'égalité des droits et des devoirs.

Contribution n° 3 : Résumé de 300 mots décrivant la problématique spécifique de la contribution proposée au symposium

Nom : Jovenet
Prénom : Anne-Marie
Etablissement : Université Lille3-Equipe Théodile
Le droit d'être des élèves heureux !

Des élèves issus de mieux difficiles (REP) peuvent-ils être des élèves heureux grâce à la mise en place d'une « autre » pédagogie ? Pour répondre à cette question, l'exposé va tenter de montrer comment s'enchaînent les effets sur les élèves, à partir des dispositifs voulus par les maîtres mais aussi à partir d'attitudes singulières des maîtres.

- La première partie se basera sur l'étude des dispositifs non observés dans les classes ordinaires. Je me baserai ici sur trois aspects comparatifs : le rapport des élèves aux activités scolaires, les relations des élèves aux adultes, les relations entre pairs. Ce faisant je montrerai une différence fondamentale. Si habituellement on peut considérer que « l'enfant » entrant à l'école doit devenir élève, les conclusions de la recherche permettent d'affirmer que l'enfant entrant dans cette école est déjà en position d'élève : il est considéré comme tel. Comme le souligne Y. Reuter (2007 p. 20) en résumant le fonctionnement de l'école : « tout enfant est posé comme étant désireux et capable d'apprendre, pourvu que le milieu – pédagogique, en l'occurrence – lui permette et lui facilite ses apprentissages. » Il semble bien qu'il y ait là matière à parler d'équité.
- Partant de là je m'interrogerai sur une situation particulière, celle des élèves qu'on peut nommer élèves en difficulté ou élèves en souffrance. Plus exactement je poserai la question suivante : existe-t-il dans cette école des élèves en difficulté ou des enfants/élèves en souffrance ? et quel poids donner à ces dénominations ? …question qui semble contredire ce qui était affirmé dans la première partie. Pour examiner ce qui est sous-entendu sous ces termes, il faudra examiner comment les enseignants parlent de ces cas particuliers, mais aussi ce que disent d'eux-mêmes de tels élèves. Ceci me conduira à observer à nouveau de façon comparative la différence de « traitement » de ces élèves.
- Dans une troisième partie je montrerai d'une part, que dans cette école il n'est pas question « d'intégration » de tels élèves : ils ne sont pas distingués du collectif ; d'autre part, je m'interrogerai – brièvement – sur ce qui permet à de tels enseignants de devenir ainsi

capables d'une « autre » attitude et je tenterai d'explorer comment cette attitude va dans le sens de l'efficacité pédagogique, contrairement à ce que certaines formes de prises en charge des élèves en difficulté en vigueur dans l'Education Nationale le laisseraient penser.

1. Des dispositifs qui permettent à tout élève d'être en situation d'élève heureux

Je me baserai ici sur des entretiens cliniques menés avec vingt enfants à propos de leur changement d'école dont dix parlent de leur entrée à l'école Freinet (école F désormais), tandis que dix autres scolarisés dans différentes écoles en pédagogie «classique » constituent un échantillon pris au hasard. Je regrouperai les remarques des élèves en suivant trois axes : les activités scolaires proprement dites, les relations élèves/adultes, les relations entre pairs.

Dans les autres écoles, les propos des élèves autour des activités scolaires s'organisent surtout en listes : ils énumèrent les matières, ou les activités à l'intérieur d'une matière, ou encore les salles. En utilisant le mot liste, j'entends souligner le fait qu'ils disent peu de choses de ces matières ou de ces types d'activités. La comparaison va laisser imaginer tout ce que ces élèves pourraient dire si cela leur venait à l'esprit ! A l'école Freinet ils ne citent généralement pas une matière, ou un lieu sans dire ce qu'ils y font, comment ils le font et en ajoutant surtout ce qui leur plait ou déplait. On pourrait dire que ces matières vivent : ils les présentent dans leur réalisation beaucoup plus que comme des produits tout faits, et dans une réalisation où l'acteur est présent.

Relevons d'abord quelques éléments « ailleurs » : Elsa parle d'un exposé « et puis là j'ai un exposé à faire sur les tigres et puis j'ai du travail aussi en conjugaisons, les maths aussi, en maths j'ai les plus, les moins, les multiplications, les fractions… mais là aussi je suis un peu en vacances, je vais recopier mon exposé sur les tigres.» A ce propos, elle développera plus longuement un film sur les licornes regardé à la maison. Tom dit « j'aime bien les mathématiques, les divisions, les soustractions, les multiplications, euh les, la conjugaisons, c'est tout », mais il ajoute peu après qu'il aimerait bien changer « les maths… le périmètre » en expliquant « j'arrive pas à le faire ». De fait dans le discours de ces élèves, les matières sont surtout associées aux difficultés ou aux résultats : Elsa, après avoir énuméré les matières en fonction des jours ajoute « la maîtresse elle met des rouges, des verts ou des jaunes » ou encore « j'aime bien tout sauf les fractions, c'est dur ». Le travail, quand il fait peur, est donc abordé de manière rapide. Aucun de ces élèves ne raconte comme à l'école F des moments vécus par tous les élèves ensemble comme les recherches math, les présentations de textes, ou encore les échanges dans l'entretien. L'élève est seul face à une activité prévue pour tous. Il

n’est pas non plus question pour lui de pouvoir dire ce qu’il trouve bien ou ce qu’il voudrait voir changer. En revanche à travers le mode de travail Freinet, une relation particulière aux autres s’installe, et ce que décrit Odile est tout à fait différent de ce qu’ont pu raconter des élèves en difficultés dans les autres écoles : « on fait des créations maths en ce moment chacun en a inventé puis on le montre et puis on a le droit de rien dire et les gens ils font des remarques sur ça, on dit “ah je sais pas, peut-être, peut-être pas” et puis au bout d’un moment et ben à la fin on doit dire et puis on montre et puis on peut bien expliquer et si il y a des enfants qui ne comprennent pas, ils disent – que à l’ancienne école c’était “tu comprends pas, ben fallait écouter” et c’est tout – alors que ici quelqu’un réexplique pour elle et voilà donc c’est mieux parce qu’on peut mieux comprendre, si on a, si on était de faire quelque chose d’autre, même si on n’aurait pas du, et ben comme ça, on peut vraiment comprendre ce qui s’est passé ». On voit donc ici apparaître les relations aux autres au sein des activités scolaires : ces relations ne sont pas posées comme un préalable au travail.
De plus ces relations qui s’établissent ainsi à travers les activités scolaires n’excluent pas le maître sans pour autant lui donner une place de premier plan. On pourrait dire qu’il est lui aussi inclus dans le dispositif qui réorganise à la fois les apprentissages et les relations aux autres. C’est ce que décrit Rose à propos des mathématiques ou des textes : « en travail collectif avant on prenait dans des bouquins et tout, bon ici aussi mais ici aussi, moi par exemple j’ai fait une recherche math le maître il va la prendre puis on va faire dessus on va faire un travail collectif sur ma recherche mathématique à moi, on peut découvrir les autres personnes parce qu’on sait leur recherche mathématique, leur exposé… dans mon ancienne école… on ne connaissait pas plus que ça les autres élèves, ici on peut les découvrir plus grâce aux textes ».

Dans les autres écoles parler de sa relation à l’adulte consiste essentiellement à dire ce que l’élève aime ou n’aime pas dans cette relation. Cela peut aller de l’adulte décevant, à l’adulte fortement investi, que l’élève a du mal à quitter. Les relations adultes/enfants vont donc se présenter à l’inverse de la première catégorie constituée autour des activités scolaires, où les élèves citaient ces activités sans s’attarder sur leurs propres sentiments. L’adulte dont il est question dans la plupart des cas est bien évidemment l’enseignant. Ce qui provoque cet investissement est parfois décrit en termes d’appréciation de la présentation de l’adulte. Flora passe sans transition de la salle d’art plastique à la présentation d’une enseignante : « ben on a arrêté l’art plastique mais on revient quand même dans la salle pour la bibliothèque. Elle a des mèches un peu noires, et c’est une moderne… et c’est vrai que ça fait bizarre parce que SC

c'était pas des profs comme ça. C'était une prof bien habillée. Elle avait tout le temps les cheveux attachés ». Qu'en est-il de ces relations de l'élève au maître, à l'école F ? Comment les élèves parlent-ils de leur maître ? La première réponse qui s'impose est que ce maître tient peu de place dans l'entretien, et ce, quelle que soit la position de l'élève comme je le montrerai dans le paragraphe suivant. L'ordre collectif, autrement dit l'autonomie est une base de cette relation : « dans mes anciennes écoles il fallait se déplacer avec la classe et ici, tandis que non, on peut se déplacer si on a prévu ça, on demande au maître », à l'inverse « il y a des croix sur le tableau là-bas et ben dès qu'on parle fort et tout, le maître il nous enlève une croix » ou encore d'après Lucie « quand ils sont rouges, c'est le maître qui leur apporte les fiches… ». Jamais en définitive nous ne voyons ces élèves de l'école Freinet, dire qu'ils aiment ou n'aiment pas ce maître ou cette maîtresse, pas plus que nous ne les voyons être rejetés, ou pris à parti publiquement. En revanche on peut souligner à quel point relations au maître et aux pairs sont reliées, via le travail scolaire.

Quand on s'interroge sur les relations entre pairs, il semble de façon générale que dans les autres écoles on soit en présence d'individus juxtaposés. On peut trouver beaucoup d'énonciations en « je » en ayant pourtant le sentiment que les autres sont presque inexistants : C'est ainsi que Mélanie (CE2) énumérait les différentes activités pratiquées en sport. Mais elle décrit de la même façon impersonnelle des activités d'échange : « elle nous a donné un livre, la maîtresse pendant deux semaines, ben pendant les vacances et c'est nous qui devons faire les questions et on va envoyer, on va écrire les questions et mettre les réponses et la maîtresse elle corrigera les fautes d'orthographe, ensuite quelqu'un écrira au propre les questions et on enverra à l'autre classe de CE2 et eux aussi ils nous enverront les questions et ça se fait par groupe de cinq ou de quatre ». Dans d'autres cas on a le sentiment que le rapport aux autres est vécu aussi en termes de pouvoir : qui aura le pouvoir sur l'autre ? Les élèves craignent ceux qui les « embêtent », c'est à dire qui gênent le travail, qu'ils soient dans leur classe : « et pis y a une fille aussi dans ma classe qui nous embête à chaque fois parce qu'elle parle heu avec ses voisines de devant et en fait elle nous embête parce qu'à chaque fois elle parle pis euh un moment elle crie quand même et pis pendant que la maîtresse elle nous, elle est en train de nous expliquer quelque chose et pis nous on comprend pas ». A l'école F les rapports entre les élèves sont explicités, qu'il s'agisse de bons ou de mauvais rapports. Tout comme dans les autres écoles, les relations entre pairs sont aussi marquées par les conflits, les bagarres, le sentiment de rejet mais l'organisation même, décrite par un certain nombre d'élèves : être autonome, pouvoir se déplacer dans la classe, aller dans une autre salle, en

fonction du matériel qui s'y trouve ou pour préparer à deux une présentation, disposer de matériel en cas d'oubli, n'est pas qu'une organisation de la liberté de l'élève. Elle apparaît aussi comme une organisation qui « tue dans l'œuf » certaines manifestations de violence, émergeant du bruit, des rivalités en ce qui concerne le matériel, du manque de place et des débordements sur la place du voisin…Odile présente une belle argumentation de ce système en supposant une situation de bagarre : « s'il y a des bagarres ça veut dire que les gens ils se disputent donc ça veut dire que les gens ils s'entendent pas bien donc c'est aussi peut-être à cause de l'endroit, ils aiment pas trop l'endroit, ou je sais pas… à mon avis c'est l'endroit où ils sont tous les deux par exemple il y a quelqu'un et quelqu'un d'autre et ben ils sont au même endroit et puis ils jouent chacun de leur côté et puis ils se poussent et peut-être qu'ils croient qu'il n'y a pas assez de place donc ils sont serrés donc ils se poussent et tout sans faire exprès et après ils vont commencer une bagarre générale ». Mais il ne s'agit pas d'un seul raisonnement par hypothèse (!) puisque une question la replonge elle-même dans une réalité à la quelle elle participe : « ben en fait nous on est comme ça des fois et puis on se parle».
Un autre élément favorable au respect des autres se développe à travers les métiers que chacun remplit à tour de rôle, et du plan de travail qui n'oblige pas tout le monde à aller au même rythme et surtout à avoir envie de faire les mêmes choses en même temps.
L'organisation de l'espace et du temps est une responsabilité partagée par tous.
Enfin le rôle de la parole est aussi primordial. Mais avant tout ce qu'il faut souligner c'est qu'il ne s'agit pas ici d'une parole qui règle… ou règlerait des conflits ayant eu lieu, comme on semble le penser en évoquant le pouvoir d'une parole qui amènerait à penser que si chacun peut donner son point de vue sur le litige… les choses vont s'arranger parce que chacun se sera senti entendu ! A l'école Freinet, la parole est une parole de construction plus que de réparation des dégâts…

Brève conclusion à ce stade de l'exposé : l'enfant entre à l'école en tant qu'élève…Comme dit au début : « Tout enfant est posé comme étant désireux et capable d'apprendre, pourvu que le milieu - pédagogique, en l'occurrence – lui permette et lui facilite ses apprentissages ».
Cela reste-t-il vrai quand il s'agit d'enfants en souffrance ?

2. La reconstruction de l'enfant en souffrance

La première question qui se pose, consiste à se demander qui parle, et comment on parle « à l'école » des enfants en souffrance ? J'introduirai mon propos par ce que j'ai entendu de la

bouche d'une enseignante de l'autre école dans le comparatif initial. Il s'agit d' « une petite »…qui a une situation familiale difficile : « elle se dénigre » et l'enseignante, en s'incluant dans la classe dit « nous on dédramatise,'maintenant tu te trompes, après tu ne te tromperas plus' » Puis la source des problèmes étant rapportée à son milieu familial elle dit : « la petite elle pourra évoluer quand elle aura compris… qu'elle a sa petite place dans son monde… dans sa tête elle s'en sortira quand elle aura compris ça, qu'elle aura accepté ». Mais un peu plus loin elle ajoute « elle ne me parle… d'elle-même elle ne viendra jamais me parler de sa famille ni de ce qui peut lui arriver chez elle, alors que N je peux tout vous raconter de sa vie… je ne sais pas ce qui se passe chez elle, je le sais parce que je vois sa maman ou bien parce que j'apprends des choses, sinon non » et encore après un peu de temps conclut : « j'ose pas trop moi, si on me raconte, j'écoute, mais je vais pas aller lui demander 'ton papa, qu'est-ce qui se passe ?' »

Ce jour-là se réveille en moi la petite fille que j'ai été à l'école, face à une directrice qui attendait que je lui raconte… ce qu'à la maison on m'avait recommandé de ne pas dire. Cette question des élèves en souffrance, commence à s'agiter sérieusement en moi…L'enseignante attend (comme un prérequis) que l'élève raconte ses problèmes pour être plus à l'aise dans la classe et travailler mieux…Et si je le dis ici, c'est que la prise en compte de ce contre-transfert n'est pas une anecdote dans ce type de recherche clinique, (Blanchard-Laville, 2001) cette prise en compte éclaire mon questionnement. Cela permet au chercheur en moi d'entendre aussi tout ce que me dit cette enseignante : cette souffrance qu'elle-même éprouve à ne pouvoir rien faire… et dont je vais parler dans la troisième partie de cet exposé. Mais revenons aux enfants eux-mêmes. Les entretiens menés avec ceux qui ont changé d'école m'ont révélé bien des motifs de souffrance des enfants à l'école.

Ces changements peuvent être dus à des modifications de la vie familiale, difficiles à vivre voire très douloureuses : séparation, divorce, recomposition de la famille, accompagnées de déménagement, donc de changement de lieu, de maison, de chambre…de camarades, de quartier. Il y a aussi les déménagements suite au chômage, aux difficultés économiques ou à l'emploi. Mais aussi les circonstances qui concernent directement l'enfant ou un de ses frères et sœurs dans l'école : mise à l'écart, humiliations, bagarres, ou encore la situation qui le concerne sans qu'il soit consulté comme par exemple le choix d'une meilleure école pour lui… décidé par ses parents.

Toutefois l'essentiel du point de vue clinique, n'est pas de connaître les sources de ces souffrances, mais de voir comment elles sont vécues par les intéressés eux-mêmes. Or les

enfants vont très loin dans l'exposé de ce qu'ils ressentent en profondeur. Si l'on voulait classer ces éléments selon des degrés, on pourrait dire que le degré le plus fort relève du non-savoir. Quelque chose est pour lui interdit de savoir. Il est devant un « pourquoi ». A un deuxième degré l'enfant peut aussi tenter de poser des questions pour savoir et ne pas obtenir de réponses et donc ne pas comprendre ce que signifient réellement pour lui les interdits ou les punitions. S'il n'obtient pas de réponse et si cela se renouvelle du milieu familial au milieu scolaire, il peut se dégager en lui une sorte de sentiment d'être victime. Il peut aussi penser, selon un leitmotiv cher à Dolto (1984) que s'il ne sait pas, si on ne lui répond pas c'est que « cette chose » est marquée par la honte, et que lui aussi à qui est cachée la chose, est marqué par la honte…A travers ces « pourquoi » au fond, l'enfant cherche à établir un lien entre ce qu'il vit, ce qu'il ressent et l'origine de ce qu'il vit et ressent. Il tente de comprendre ce qui lui arrive à lui - qui n'arrive pas aux autres - du moins c'est ce qu'il pense : les autres élèves autour de lui sont dans une situation familiale meilleure, plus appréciés des maîtres, ont plus de copains… Il ne le dit jamais ouvertement mais le montre par ses comportements de rejet, d'agressivité ou d'isolement. L'enfant cherche à se comprendre lui-même et tente de garder ou de retrouver son unité. A un troisième degré on peut dire qu'à ses questions l'enfant peut obtenir de fausses réponses qui s'imposent à lui sans discussion, sans que soit prise en compte cette zone de questionnement. Pourquoi suivre un régime qui conduit à être sans cesse l'objet de la moquerie des autres? La réponse est tellement imposée et non intériorisée, que le bien pour le corps, n'a rien à voir avec le corps de l'enfant (« c'est bien, d'être bien à son corps » dit une élève qui apparaît sans cesse dans l'obligation de tout justifier).

Dans cette école, et s'agissant du contexte scolaire, l'enfant n'est pas devant un « pourquoi ». C'est dans cette optique que la pédagogie Freinet s'inscrit différemment de celle qui est pratiquée dans les autres écoles dont parlent les enfants. Les « pourquoi » de la vie de classe ne sont pas écartés : l'élève a des moyens à sa disposition de savoir pourquoi telle chose peut se faire ou ne pas se faire. Il construit le règlement avec les autres. Cette attitude à propos d'objets de savoir ou de règles de classe, il peut la transposer à d'autres domaines de sa vie et construire progressivement l'idée qu'il est légitime de chercher à comprendre les raisons d'être des événements, même douloureux, et même quand on est enfant.
A partir de là il construit ou reconstruit son unité intérieure, c'est-à-dire son « moi » libre, dont il dispose, ce qui peut l'amener à faire des choix , y compris le choix de parler en entretien, ou à son maître (ou pas) des choses qui l'affectent. Il est en mesure de faire des liens entre ce qu'il vit - de difficile ou douloureux – et la cause, la raison, le motif. Il peut

considérer l'adulte face à lui comme quelqu'un qui accepte de lui expliquer, ou quand cela est impossible, qui sait mettre des mots sur cette impossibilité. Ainsi l'enfant peut aussi relire lui-même sa propre histoire et comprendre ce qui lui est arrivé c'est-à-dire établir des liens dans l'après-coup, au sens Freudien. Là encore la comparaison avec d'autres écoles est pleine d'enseignements. Malgré ce qui pèse sur lui, l'élève dans la pédagogie Freinet peut être acteur… et à partir de cette réussite il reconstruit un lien entre ce qu'il fait et ce qu'il est… Grâce à cela, l'élève en pédagogie Freinet peut aller au-delà du « je ne sais pas ». Son impuissance vis-à-vis du monde des adultes n'est plus sa seule donnée, comme j'ai pu le montrer par l'étude d'histoires particulières d'élèves. (Jovenet, 2005)

Dans les autres écoles on a aussi mis en évidence un certain désir de l'élève d'attirer le regard de l'enseignant(e) sur lui, ce qui n'intervient pas à l'école Freinet. Chercher un adulte qui protège est bien un mécanisme spontané chez l'enfant en souffrance, et pour obtenir ce regard particulier, la rivalité avec les autres se fait jour. Depuis Freud beaucoup de psychanalystes se sont penchés sur les retombées de l'oedipe à l'école… (Filloux, 2000). En installant une relation de coopération, d'entraide entre les élèves, le désir d'attirer l'attention du maître diminue, et l'élève peut trouver en lui-même, sans dépendre de l'autre, de quoi se reconstruire. N'y a-t-il pas là pour l'élève un remède inscrit dans sa vie d'écolier en même temps qu'une construction de l'équité entre élèves ?

3. Enfant en souffrance ou élève en difficulté ?

Dans la situation d'élève en souffrance, on peut dire que ce qui habite l'élève … spontanément revient à une demande : être écouté, faire l'objet d'une attention unique…et dans la situation face à l'élève en souffrance…on peut dire que ce qui habite l'enseignant c'est un désir : aider cet élève…quitte à prendre une autre place que celle d'enseignant…Ce qui revient à dire que l'un et l'autre – l'élève et l'enseignant - restent bloqués sur des positions marquées par l'impossibilité, je serai tentée de dire la fatalité… L'élève reste dans le « pourvu que » ça ne revienne pas comme avant… c'est à dire pourvu que je ne retrouve pas un maître ou une maîtresse comme celle d'avant… qui se traduit par un « que faire pour continuer à être aimé, protégé par ce maître ou cette maîtresse » ?

Pour l'enseignant il s'agit bien d'un dilemme culpabilisant et épuisant entre le « je voudrais tant aider cet enfant… plein de bonne volonté, de potentialité mais étouffé par son milieu, ses problèmes familiaux... et je sais que je n'en ai pas le droit… », premier dilemme qui se double rapidement d'une autre facette : « je voudrais tant aider… et il n'a pas l'air de voir que

je voudrais l'aider, il ne fait rien pour m'aider à l'aider.. », nous voici ramenés aux propos de cette enseignante (qui… avait réveillé la petite fille en moi).
Pourtant les propos d'un maître Freinet semblent différents : « X aime pas trop que sa mère ou son père vienne à l'école parce qu'elle a honte, on sent qu'elle est très gênée par rapport à sa maman. Bon moi je la vois de temps en temps la maman, je m'entends bien avec, mais la maman vient jamais quand y a d'autres parents. On sent qu'il y a une gêne… c'est à la limite des enfants qui se mettent d'eux-mêmes à l'écart…et elle, elle est, enfin je pense qu'elle aime bien être en classe, je pense qu'elle aime bien le boulot… » Nous remarquons qu'aucun « malgré » qui traduirait un regret, aucun souhait, que les choses changent au nom de la morale pédagogique ou éducative, individuelle ou sociale. L'enfant peut être en même temps celui sur qui pèse une honte par rapport à la famille et EN MEME TEMPS l'enfant qui aime bien être en classe. Du coup aucune comparaison, aucun désir avoué ou inavoué que les choses changent, que lui ou sa famille soit autrement, ne vient dissocier le « je » de l'enfant.

Comment comprendre qu'une telle posture soit possible chez l'enseignant ? On peut avancer grâce à cette analyse comparative une différence dans les rapports entre individus à l'école : rapports du maître à l'élève, de l'élève au maître, d'un élève à un autre élève, des élèves entre eux, mais aussi de l'élève à l'ensemble des élèves (l'élève et le collectif). Ces « rapports des individus à l'école » sont vécus, ressentis et parlés de manière très différente quand on met en comparaison cette école en pédagogie Freinet et les autres écoles. Le fait un peu surprenant, rappelons-le, c'est que l'ensemble qui sert de comparaison n'a en soi rien de commun – puisqu'il s'agit d'entretiens menés pour chacun d'eux sur un lieu différent – permet des rapprochements interrogeants.

Il faut aussi regarder comment se fait habituellement la prise en charge des enfants en difficulté. (Jovenet, 2005) Fréquemment la réponse se présente sous la forme d'une discrimination : l'élève est mis à part pour pouvoir être aidé. Soit il est pris en particulier par un intervenant spécialisé, soit il est mis dans un groupe de « son » niveau », soit on cherche à le dépister pour prévoir, soit encore l'enseignant tente de l'entourer d'une relation pédagogique protectrice dans le but d'aider cet enfant … à devenir élève, et à s'insérer parmi les autres. A l'école Freinet ces pratiques n'existent pas. Il n'y a pas de groupes de niveau, pas de travail de groupe d'ailleurs. Le maître E assure un suivi assez distancé parfois au sein même de l'espace physique de la classe. Dans les entretiens avec les enseignants, plusieurs

cas semblent exemplaires d'une mise en retrait de l'enseignant par rapport à ce qui aurait pu paraître une « tentation justifiée » d'une relation protectrice.

Comment expliquer cette attitude suffisamment « extraordinaire » qui déroute les personnels intervenant de l'extérieur et habitués à travailler autrement ailleurs ? C'est là qu'intervient un autre élément qui interroge la confusion habituelle entre enfant en souffrance et élève en difficulté, et qui m'a conduit à questionner de manière incisive cette confusion : « voir à travers l'enfant en souffrance, un élève en difficulté relève-t-il seulement d'un ancrage dans le rôle professionnel tout à fait légitime et louable ? N'y aurait-il pas sous-jacent, un mécanisme – inconscient – qui rendrait le problème abordable à défaut d'être soluble, qui rendrait donc l'impuissance moins lourde pour l'adulte ? » (Jovenet à paraître, 2008) ce qui revient à dire pour être plus claire, que l'enseignant préfèrerait être face à un élève en difficulté – qu'il peut aider, plutôt que face à un enfant en souffrance…transformant peut-être, à son insu, l'enfant en souffrance en élève en difficulté…

Les travaux des chercheurs didacticiens dans cette école F, ne mettent en évidence aucune prise en charge particulière d'un élève qui serait dit « plus en difficulté » mais au contraire mettent l'accent sur un rapport au travail comme étant le cœur des choix pédagogiques. Comme j'ai pu le montrer, (Jovenet, 2006) il ne s'agit à aucun moment d'une « didactique appropriée aux difficultés des élèves ». Faisant retour sur le début de cet exposé, on peut donc conclure que dans cette école tout semble se dérouler dans le travail de la classe, et par le travail en classe. L'élève y entre tel qu'il est. Il travaille et est élève par le travail qu'il réalise avec les autres. De la même façon l'enseignant entre dans cette école et est « enseignant Freinet » par son travail d'enseignant au sein d'un collectif qui œuvre dans le même sens.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Blanchard-Laville C. (2001), Les enseignants entre plaisir et souffrance, Paris, PUF.

Dolto F. (1984), L'image inconsciente du corps, Paris, Seuil.

Filloux J.C. (2000), Champ pédagogique et psychanalyse, Paris, PUF

Freud S. (1938), Abrégé de psychanalyse, Paris, PUF, tr. fr. 1949

Jovenet A.M. (2005), Enfants en souffrance à l'école : de la discrimination au traitement par la classe en pédagogie Freinet, », dans Y. Reuter, dir., Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005), Rapport de recherche ERTe 1021, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle, 112-142

Jovenet A.M. (2006), Une « didactique appropriée aux difficultés des élèves » est-elle tributaire des modes d'appréhension de ces difficultés ? La nouvelle revue de l'AIS- Adaptation et intégration scolaires - n° 33 147-158
Reuter Y. (2007), Comprendre les principes de fonctionnement de l'école « Freinet », dans Y. Reuter, dir., Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire. Paris, l'Harmattan.

Contribution n° 4 : Résumé de 300 mots décrivant la problématique spécifique de la contribution proposée au symposium

Nom : Carra, Pagoni
Prénom : Cécile, Maria
Etablissement : IUFM Nord-Pas de Calais- CESDIP et Université Lille 3-Equipe Théodile
Titre : Effets d'une pédagogie alternative sur la socialisation scolaire des élèves.

Introduction

Inscrite au sein de la recherche effectuée par le laboratoire THEODILE dans une école innovante de l'agglomération lilloise, cette communication interroge les effets d'une pédagogie « participative » impliquant les élèves dans la gestion de la vie de la classe et de l'école sur leur socialisation scolaire. La socialisation scolaire est ici définie comme un processus adaptatif par lequel les individus s'approprient de façon active les règles, les normes ainsi que les valeurs et les rôles qui régissent le fonctionnement de la communauté éducative (Carra, Pagoni 2007). Les effets de la pédagogie Freinet mise en place dans cette école sur la socialisation scolaire des élèves ont été étudiés selon deux regards :

- un regard psychologique s'intéressant à la façon dont les élèves construisent leur rapport à l'autorité au sein de cette école, celle-ci étant incarnée par les règles communes et interpersonnelles fixées par les différents règlements scolaires et actualisées et appliquées dans les conseils d'école et de classe ;
- un regard sociologique s'intéressant à l'intégration sociale des élèves par l'analyse de leur sentiment de violence et la construction d'un « climat d'école » relatif aux conditions de travail et de relations interpersonnelles.

La recherche s'appuie sur une série de données diachroniques et synchroniques concernant les élèves et les enseignants. Ces données ont été recueillies selon une double entrée, qualitative et quantitative ; qualitative sur la base d'observations dans l'école durant et hors temps de classe et d'entretiens menés avec des élèves et les maîtres « Freinet », quantitative en administrant chaque année un questionnaire d'une part, à l'ensemble des parents et, d'autre part, à l'ensemble des élèves. L'année 3 voit le dispositif s'articuler avec celui d'une autre recherche sur la violence en milieu scolaire (Carra, dir. 2006), les questionnaires passés aux élèves de l'école Freinet sont aussi administrés à plus de 2000 autres élèves d'un échantillon représentatif des écoles élémentaires du département du Nord (du CE1 au CM2) et à leur

enseignant. La comparaison s'est aussi effectuée à partir d'une école témoin, appartenant au même réseau d'éducation prioritaire que l'école Freinet. Cette comparaison est faite à partir des questionnaires cités ci-dessus et à partir de 24 entretiens de groupe (chaque groupe étant constitué par trois élèves) avec des élèves du CE1 au CM2 dans les deux écoles pendant les deux premières années du projet (Pagoni, 2005). Elle a aussi porté sur une école du canton de Genève fonctionnant avec des conseils d'élèves, apparaissant dans l'école ici étudiée comme une pièce importante dans le processus de socialisation scolaire. Ces données nous permettront de mettre en perspective les changements depuis l'arrivée de la nouvelle équipe pédagogique alors que la comparaison avec d'autres écoles favorisera la mise en évidence de spécificités significatives.

1. Normes et déviances : évolution des représentations sur la violence

1.1. Année 1 : la perception partagée d'une baisse du phénomène de violence

A la rentrée 2001, l'école élémentaire accueille 89 élèves. Ils sont issus très majoritairement de familles nombreuses, massivement exclues du marché du travail (près de 45 % des chefs de famille sont sans activité professionnelle, 31,5 % sont ouvriers, 10 % employés), avec une sur-représentation de familles étrangères (11,2 % d'élèves étrangers, en particulier de nationalité marocaine, portugaise ou turque). Cette faible hétérogénéité sociale résulte à la fois d'un recrutement local et d'une fuite des populations disposant de ressources pour échapper à la carte scolaire.

Cette fuite est à lier à un double phénomène : violences à l'école et mauvais résultats scolaires, construisant l'image d'une école à éviter. Les difficultés d'apprentissage sont effectivement importantes ; les évaluations nationales CE2 de 2001 classent l'école loin derrière les autres, en français et en mathématiques, comparativement aux résultats de la commune, moins bons eux-mêmes que les résultats de la circonscription moins bons eux-mêmes que la moyenne nationale ; il y a par ailleurs 27 % d'élèves doublants et 15 % des enfants suivis par le RASED (Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté). Problèmes de violence aussi, se focalisant en particulier sur les « grands » (les garçons du CM2). Le problème se décline également au niveau des interactions quotidiennes marquées par une agressivité omniprésente, verbale comme physique, tout particulièrement entre élèves.

Le changement est cependant manifeste trois semaines après la rentrée, les coups plus rares, la tension moins palpable. Au terme d'une année de fonctionnement avec la nouvelle équipe, l'ambiance a changé du tout au tout alors que simultanément croît la perception d'une baisse de la violence, perception partagée par l'ensemble des acteurs concernés : enseignants, élèves

et parents , ainsi que personnels de service. Cette perception d'une baisse de la violence est corrélée à une amélioration des résultats scolaires. Les élèves, alors qu'ils étaient souvent agités, agressifs, montrant peu d'intérêt pour les activités scolaires, affichent une posture d'élèves studieux et motivés. On peut aussi constater un arrêt de la fuite de population : 111 élèves sont inscrits à la rentrée suivante .

1.2. Des tendances qui s'inversent ensuite pour les élèves mais une école qui se situe dans la moyenne

Si le sentiment d'une baisse de la violence persiste chez les adultes, aussi bien chez les enseignants que les parents, on peut noter une tendance qui s'inverse pour les élèves, les deux années qui suivent. C'est ce que montre l'évolution des taux de victimation calculés à partir de la réponse à la question suivante : « Cette année, dans ton école, quelqu'un a-t-il été violent avec toi (élève ou grande personne) ? ».

Le pourcentage des élèves répondant « Je ne sais pas » additionné au pourcentage des non-répondants montre une diminution de 7,5 points de l'année 1 à l'année 3. Soulignons une augmentation forte des élèves qui répondent avoir été souvent victimes ; ils passent en effet de 6,1 % à 23,1 %. Ceux qui se déclarent « parfois » victimes sont aussi en augmentation alors que le pourcentage d'élèves déclarant ne « jamais » avoir été victime baisse de 54,5 % à 41,5 % toujours sur la même période. Le sentiment de victimation s'est donc significativement développé chez les élèves.

Pour autant, les élèves continuent à apprécier fortement leur école. A la question « Comment trouves-tu ton école ? », 86,3 % des élèves de l'école Freinet répondent qu'elle est « bien » ou « géniale » contre une moyenne de 78,6 % ; 7,5 % des élèves en ont une représentation négative alors qu'en éducation prioritaire ils sont sur-représentés : 20,5 %

Par ailleurs, et comparativement aux autres écoles élémentaires du département du Nord, l'école Freinet ne se distingue pas de la moyenne alors que l'école située dans le même REP obtient un taux de violence significativement plus élevé que la moyenne. Soulignons enfin que ce REP est passé à la rentrée 2006 dans un nouveau dispositif nommé « éducation prioritaire de niveau 1 ("ambition réussite") » distinguant les zones les plus en difficulté.

1.3. Une évolution des représentations influant le vécu des élèves

La comparaison, la troisième année, entre l'école Freinet et l'ensemble des 31 écoles de l'échantillon, fait ressortir des spécificités. Les élèves de l'école Freinet déclarent moins de coups et d'insultes et plus de deux fois plus de bousculades et de disputes comparativement au

reste de l'échantillon. Soulignons que, dans les milieux populaires, dont sont massivement issus les élèves de l'école étudiée ici, ces deux dernières catégories sont plus rarement qualifiées de violences. De ce point de vue, les déclarations de ces élèves tendent vers celles énoncées en milieux plus favorisés. Les différences apparaissent encore plus significatives si l'on s'arrête à la perception qu'ont les élèves des faits de violence dans leur école. Nous leur demandions : « Y a-t-il de la violence dans ton école ? » et « Si oui quelles sortes de violences ? » .

La catégorie « bagarres » fait apparaître une différence de près de 20 points entre les élèves de l'école Freinet et ceux du reste de l'échantillon (respectivement 20,2 % et 39,8 %). Les bagarres semblent être beaucoup plus lues comme des violences. Le traitement des questions ouvertes sur les trois années montre une évolution des faits qualifiés de violents et une appropriation des catégories adultes qui apparaît manifeste. Parallèlement, le pourcentage de non-réponses et des «Je ne sais pas » diminue, montrant ainsi un sens donné à la notion de violence pour un nombre croissant d'élèves. On peut donc dire qu'il y a une évolution des représentations de la violence repérable à travers la lecture de la situation par l'élève tant au niveau de la perception que de la qualification des faits.

La baisse puis la hausse des taux de victimation à l'école Freinet peut ainsi se comprendre par la baisse des violences physiques puis l'extension du champ des faits que les élèves vont lire comme des violences, lecture qui montre, à travers les catégories utilisées, une appropriation des grilles de lecture de l'équipe pédagogique, ainsi que le changement des formes que prend la violence pour les élèves. Il ne semble pas y avoir plus de brutalités mais un seuil de tolérance qui diminue et ce qu'il reste de violences paraît d'autant plus inacceptable (comme l'avait montré Durkheim pour le crime). L'accroissement de l'exigence des élèves les uns envers les autres contribue de surcroît à une amplification de la réaction sociale, légitimée, on le verra, par le fonctionnement du « conseil d'enfants ».

2. La construction du rapport des élèves à l'autorité

Pour expliquer l'évolution des représentations des élèves présentée ci-dessus notre matériau empirique nous conduit à poser l'hypothèse selon laquelle cette évolution peut résulter de la modification du rapport des élèves à l'autorité, celle-ci étant incarnée au sein de l'école par les différentes règles scolaires. Les dispositifs mis en place par la nouvelle équipe pédagogique pour « instituer » la vie collective auraient comme conséquence la responsabilisation des élèves face à l'autorité des règles scolaires au détriment d'une attitude

d’anomie et / ou de révolte. Cette modification du rapport à l’autorité serait simultanément liée à la construction de nouvelles compétences sociales chez les élèves permettant d’habiter l’espace scolaire dans une perspective participative. Trois indicateurs de cet effet sont étudiés : l’attitude des élèves face au règlement intérieur de l’école et de la classe ; la place des élèves dans les conseils de classe et d’école ; l’attitude des élèves face à l’autorité des enseignants, attitude examinée dans une troisième partie en rapport avec le climat éducatif et le climat de justice.

2.1. L’attitude des élèves face au règlement intérieur

L’analyse du règlement intérieur de l’école Freinet et des procédures de construction et de mise en place conduit au constat de dispositifs contribuant à la construction d’un espace de droit définissant les responsabilités de chacun des membres de la communauté éducative devant des principes communs à tous (Pagoni 2006). Cet espace, sa constitution, son fonctionnement, le rôle et la place de chacun, tendent à réduire l’arbitraire des obligations fixées par les règles, pose les limites entre celles qui sont négociables et celles qui ne le sont pas et montre leur utilité pour la vie scolaire. En revanche, le règlement intérieur de l’école témoin semble représenter pour les élèves un outil de répression et de discipline au service des adultes, règlement peu suivi par la communauté éducative.

Cette attitude des élèves apparaît par la façon dont ils s’expriment sur les différentes propriétés et fonctions du règlement : son rôle dans la gestion de la vie scolaire et la façon dont il est utilisé pour résoudre les problèmes de discipline et / ou de conflits entre élèves ou entre élèves et enseignants ; la place des élèves, des enseignants et du directeur dans sa construction et sa mise en place qui témoignent du sentiment des élèves sur leur rôle effectif dans son élaboration ; ses possibilités d’évolution et de modification pour mieux répondre aux besoins de la vie scolaire et aux attentes des membres de la communauté éducative ; les garanties qu’il apporte par rapport à la justice des sanctions imposées, leur pertinence et leur rôle éducatif auprès des élèves (Carra Pagoni 2007, Pagoni sous presse).

2.2. La construction de compétences politiques au sein du conseil d’élèves

Le conseil de classe constitue, avec le conseil d’école et le conseil des maîtres, un des principaux outils de mise en place et de discussion des règles scolaires figurant dans le règlement intérieur, le règlement de la classe ou le règlement de la cour. Ces réunions se tiennent une à deux fois par quinzaine selon les classes et les points à traiter. Quand une proposition concernant toute l’école se fait dans le conseil d’une classe, elle fait l'objet d'un vote au sein du conseil de l’école et inversement.

Pour faire émerger les éléments susceptibles de comprendre la spécificité des attitudes normatives des élèves à l'école Freinet, nous avons analysé 8 conseils d'élèves du cycle 3 à l'école Freinet en comparaison d'une part avec deux conseils de classe de niveau équivalent observés dans une école située dans le canton de Genève où cette pratique est très répandue depuis une dizaine d'années (Laplace, 2002) et d'autre part avec des résultats de recherche présentés par d'autres chercheurs dans ce domaine (Marsollier 2005) . Trois aspects de ces conseils ont été analysés : les tendances argumentatives des élèves ; les normes mobilisées ; le rôle d'encadrement de l'enseignant .

L'analyse des interventions des élèves dans les deux écoles révèle que la majorité de celles-ci vise à la « gestion des procédures », ce qui renvoie au caractère procédural des conseils déjà signalé par d'autres auteurs (Haeberli 2004). A l'école de Genève, elles renvoient surtout à la catégorie « donner la parole » tandis que les catégories sont plus variées à l'école Freinet : « demander à participer », « annoncer une action », « rappeler une règle ou une procédure », ce qui révèle la mise en place d'un système plus organisé de fonctionnement du conseil. Signalons aussi que la catégorie « guider l'action » renvoie pour l'école de Genève à des ordres personnalisés (arrêter, s'excuser …) qui apparaissent souvent comme une suggestion de résolution du conflit soumis au conseil tandis qu'à l'école Freinet elle renvoie à des prescriptions de règles qui concernent l'ensemble de la classe. Ce résultat peut être mis en relation avec le fait que la deuxième fonction dominante des interventions des élèves à l'école genevoise est l'usage de jugements de valeurs pour caractériser un acte tandis qu'une place relativement faible est accordée à l'argumentation visant à justifier les points de vue proposés, tendances qui sont plutôt inversées à l'école Freinet. Il semblerait donc que les conseils de classe à l'école de Genève présentent un caractère plus axiologique qui n'est pas forcément suivi par une attitude d'analyse des critères de jugement utilisés, tendance qui apparaît plus nettement à l'école Freinet.

Les normes mobilisées pendant les conseils d'élèves de ces écoles apparaissent à travers les critères de choix des objets-problèmes soumis à la discussion et les arguments utilisés pour procéder à leur résolution. Deux compétences d'ordre politique, en ce sens qui concernent la constitution et l'application de la loi, nous semblent spécifiquement être visées par les enseignants à ce propos :

- La première compétence consiste à apprendre à distinguer ce qui peut traverser les murs du conseil pour être discuté, ce qui renvoie aux liens entre public et privé dans l'application de la loi. A Genève, les litiges personnels qui surviennent entre élèves sont régulièrement soumis à discussion et occupent un temps important du conseil. A l'école Freinet, peu de temps est

consacré à des événements personnels qui ne s'intègrent pas dans le fonctionnement collectif de la classe et qui ne sont pas en lien avec le travail scolaire.

- La deuxième compétence concerne la responsabilité qui apparaît dans les deux écoles, mais avec des variations de sens. Au sein des conseils du canton de Genève, elle prend plutôt la forme d'une responsabilité interpersonnelle basée sur l'empathie et l'intérêt pour le bien-être d'autrui, valeurs de base d'une approche morale de la sollicitude (Pagoni, 1999 ; Gendron, 2003). Au sein de l'école Freinet, elle prend plutôt la forme d'une discipline envers son devoir, devoir fixé par la loi commune à tous. Un tel objectif peut se traduire par deux attitudes possibles. Soit il donne lieu à un fonctionnement procédural visant à l'application stricte des règles, avec le risque d'un conseil se transformant en tribunal ; soit il contribue à la production d'une réflexion sur les principes des lois et laisse la place à la discussion sur des cas particuliers et la négociation de leur sens conformément à une approche herméneutique du droit (Dworkin, 1995). Cette dernière tendance apparaît uniquement à l'école Freinet, même elle n'est pas systématisée ni formalisée de la part des enseignants.

Il apparaît finalement que la parole de l'enseignant occupe une place importante dans les conseils observés à l'école Freinet tandis qu'elle est presque absente au sein des conseils genevois. Au sein de ces derniers, ces interventions ont tendance à prendre la forme de jugements de valeurs ou de prescriptions données individuellement à certains élèves tandis qu'à l'école Freinet elles ont plutôt un rôle d'éclaircissement et d'explication.

Ces remarques nous incitent à considérer ces moments de discussion à l'école Freinet comme des moments d'apprentissage où le fonctionnement des lois est pris comme objet d'analyse sous l'encadrement attentif du maître. Les conseils observés ne constituent pas seulement des « faire semblant », ni des moments de pacification de la vie scolaire. Ils visent au développement d'un ensemble de compétences politiques au sein d'un espace de droit qui se distingue d'un espace de discipline inspiré par le suivi d'une norme, au sens où Foucault (1975) en parle :

- La discipline, imposée par la norme, juge plutôt les individus et les dispositions tandis que le droit juge les actes et les faits.
- La loi qualifie les actes en distinguant entre le permis et le défendu tandis que la norme est au contraire un critère positif qui se substitue à la spontanéité et à l'initiative individuelles que la loi ménage.

La loi marque les frontières entre l'espace public et l'espace privé des individus tandis que la norme pénètre ce dernier pour classer ou hiérarchiser les individus selon leur comportement.

3. Climat d'école et violence

La construction de cet espace de droit contribue au développement d’un sentiment de justice de la part des élèves constitutif d’un climat scolaire qui contribue à l'adhésion aux normes et à une baisse de la violence physique. Le phénomène de violence en primaire ne varie pas mécaniquement avec le classement social des écoles. En comparant les écoles qui présentent des profils analogues mais des phénomènes de violence divergents, on peut faire en effet ressortir l’importance du climat d’école dans trois de ses composantes : le « climat de travail », le « climat éducatif » et le « climat de justice ». Nous pouvons schématiser cette configuration propice aux processus de construction-déconstruction du sentiment de violence par la figure suivante :

Une configuration éducative propice à un climat de violence peu développé

La variation du climat de violence est corrélée significativement avec les trois composantes du climat d'école présentés ci-dessus – travail, éducatif, justice – qui eux-mêmes sont tous corrélés entre eux . Le « climat de travail » se mesure par la proportion d’élèves qui ont le sentiment d'obtenir de bons résultats, qui pensent être dans une classe qui travaille bien, classe au sein de laquelle les élèves s'estiment aidés par l'enseignant. Le « climat éducatif » est mesuré, lui, par la proportion d’enfants ayant la perception d'un enseignant au traitement égalitaire (pas ou peu de "chouchous" et boucs émissaires), et qui distribue peu de sanctions négatives (que ce soit au niveau des résultats scolaires ou des comportements). Le « climat de justice », enfin, se mesure par la proportion d'élèves qui s’estiment traités de manière juste. Ces trois composantes sont corrélées de manière très significative avec un « climat de violence » peu ou pas développé.

L'école Freinet se caractérise par une telle configuration. Les climats éducatif et de justice apparaissent tout particulièrement meilleurs comparativement à l'ensemble de l'échantillon. Le travail constitue par ailleurs l'activité centrale valorisée par les enseignants et valorisante pour

les élèves. Deux dimensions du travail sont ici à souligner : responsabilité et autonomie d'une part, rapport au collectif et coopération d'autre part. Les élèves organisent leur travail de façon autonome, par l'intermédiaire de fiches individuelles tout en étant aidés par les rituels de travail. Cette régulation passe par l'exercice de responsabilités (« présidence », « heure », « météo », « ordinateurs », « propreté »…) et la répartition de rôles en lien avec les activités scolaires (« animateur », « secrétaire » « écrivain », « conférencier »...) dans un cadre reposant sur le principe de coopération. Il ne s'agit pas d'être le meilleur de la classe mais d'acquérir des compétences, ces compétences devant être mises au service de la progression du groupe.

Ce climat repose sur des pratiques professionnelles révélant, dans le rapport des enseignants au métier et aux élèves, des conceptions spécifiques et des valeurs sous-jacentes : au centre, le principe de justice et d'éducabilité des apprenants, de responsabilité et de respect des enseignants. Le projet pédagogique soude l'équipe lui permettant de développer une dimension collective du travail. Cette dimension contribue à déconstruire pour partie la violence ressentie par une socialisation des incidents et une organisation institutionnelle des modalités de gestion et des relations sociales entre élèves et, entre parents et école. Le projet d'école, s'il donne sens à l'action pédagogique, s'inscrit dans un projet politique : amener les enfants de milieux populaires à s'émanciper par le savoir et à "devenir des citoyens éclairés", suscitant un engagement professionnel en dehors de la classe particulièrement conséquent.

Conclusion

Ainsi, pour analyser les effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire en termes d'équité et d'efficacité, dans le domaine de la socialisation scolaire, nous avons tenté de combiner plusieurs entrées méthodologiques : croisement des outils et des méthodes aussi bien qualitatives que quantitatives ; comparaison synchronique et diachronique des résultats obtenus dans cet établissement avec ceux obtenus dans d'autres établissements scolaires ; distinction entre effets contextuels subis (effectifs, recrutement social des élèves et caractéristiques du lieu d'implantation de l'école) et effets construits (le climat d'école, dépendant de son fonctionnement et de sa configuration normative) permettant de mettre en évidence l'importance de caractéristiques qualitatives de l'organisation scolaire : le climat, la culture d'établissement reposant sur une éthique professionnelle capable de produire chez les élèves un fort sentiment de justice.

Bibliographie

Carra C. (à paraître, oct. 2008), « Violences à l'école élémentaire. Une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs», L'Année sociologique,58, 2, 318-336.
Carra C. dir. (2006), Violences à l'école élémentaire, approche quantitative et comparative, le cas du département du Nord, Rapport de recherche IUFM du Nord / Pas de Calais R/RIU/03/005, Villeneuve d'Ascq.
Carra C. (2005a), « Déviances et régulations à l'école élémentaire. Le cas d'une école Freinet en réseau d'éducation prioritaire », dans Y. Reuter, dir., Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire, Rapport de recherche ERTe 1021, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle, 23-45.
Carra C. , Pagoni M. (2007) : « Construction des normes et violences scolaires », dans Reuter Y. (dir)., Pédagogies alternatives et lutte contre l'échec scolaire, Paris : L'Harmattan, pp.31-62.
Dworkin R. (1995), Prendre les droits au sérieux, Paris, P.U.F.
Foucault M. (1975), Surveiller et punir, Paris, Gallimard.
Gendron C., (2003), Eduquer au dialogue ; l'approche de l'éthique de la sollicitude, Paris, L'Harmattan.
Haeberli Ph. (2004), « Les conseils de classe : du symbole au droit », Spirale, n° 34, Citoyenneté et rapport à la loi, 27-40.
Laplace C. (2002), Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'École genevoise (1990-2001), Université de Genève (thèse de doctorat).
Marsollier Ch., (2005), Les conseils d'élèves. Pour apprendre à vivre ensemble, Paris, L'Harmattan.
Pagoni M. (sous presse), « Rapport à l'autorité et contextes pédagogiques », dans Sirota A. coord. Violences subies, violences vécues par les enfants, éditions Bréal.
Pagoni M., Haeberli Ph. (2006), « Conseils d'élèves et savoirs en éducation civique et morale : étude comparative de deux établissements scolaires en France et en Suisse », communication présentée au colloque de l'AFEC : L'Ecole, lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires ? Analyses et comparaisons internationales, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle - Lille 3, 22 - 24 juin.
Pagoni M., (2005), « Quels apprentissages en éducation civique et morale ? Conseils de classe et rapport à la loi », dans Reuter Y., rapport de recherche Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire, ERTé 1021 2002-2005, pp.33-79.

Pagoni M. (1999), Le développement socio-moral ; des théories à l’éducation civique, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Reuter Y., Carra C. (2005), « Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif". L'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" », Revue française de pédagogie, n°153, Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles, 39-53.

N’oubliez pas d’enregistrer ce document, il vous sera indispensable pour l’enregistrement en ligne. Une fois cette opération effectuée :

1-Connectez vous sur le site du colloque, rubrique « symposium »

2-Remplissez le formulaire en ligne

3-Joignez ce document au moyen de l’interface de dépôt

Le Comité d’Organisation vous remercie de votre contribution.
Vous saurez avant le 01 juillet 2008 si votre proposition
a bien été retenue par le Comité Scientifique.